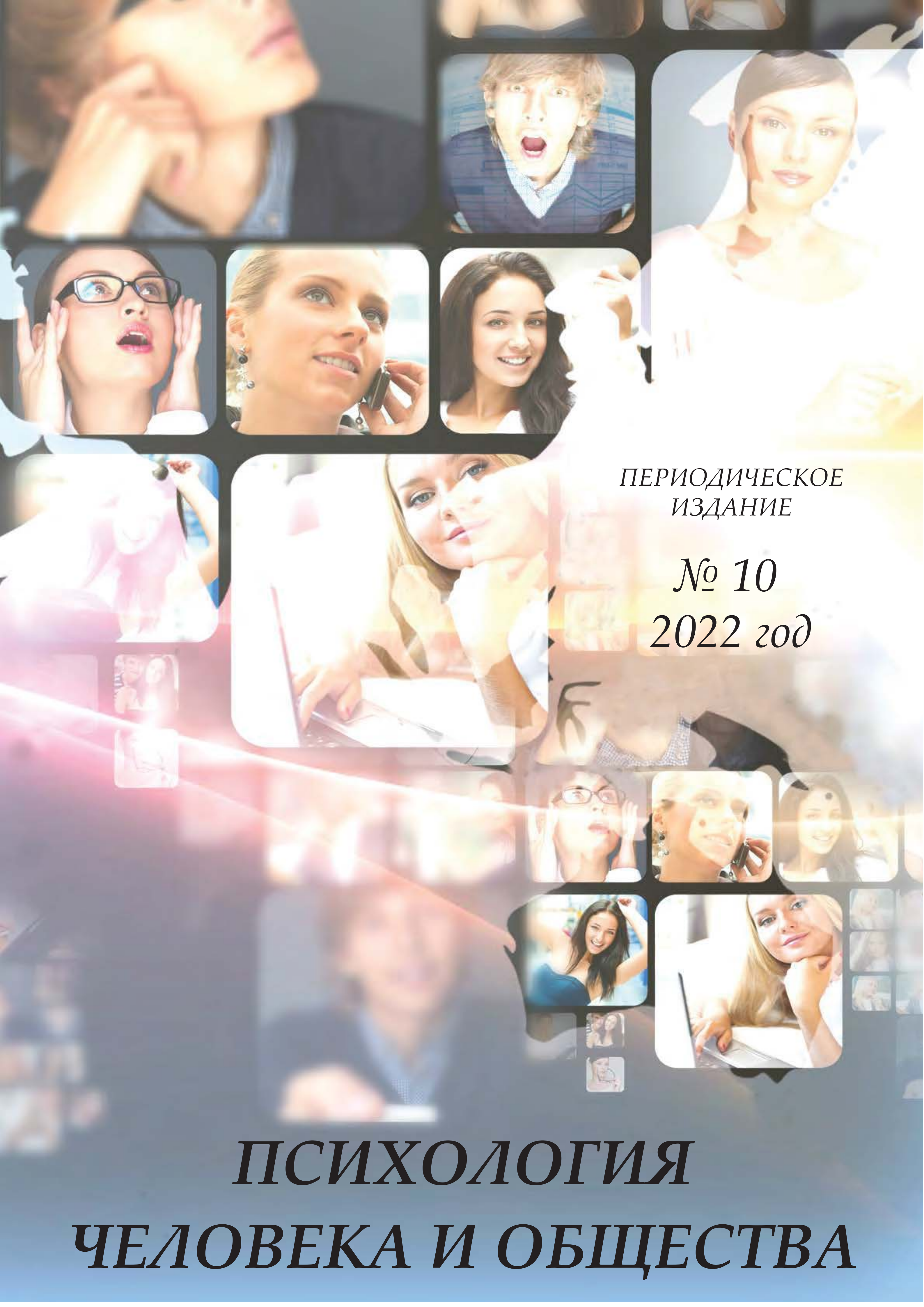


ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

№ 10
2022 год

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

ГБОУ ВО
«Донбасская аграрная
академия»



МАКЕЕВКА

2022 год

ГБОУ ВО «**Донбасская аграрная академия»** приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями, опубликовать рукописи в электронном журнале «**Психология человека и общества**».

Основное заглавие: **Психология человека и общества**
Место издания: **г. Макеевка, Донецкая Народная Республика**
Параллельное заглавие: **Psychology of human and society**
Формат издания: **электронный журнал в формате pdf**
Языки издания: **русский, украинский, английский**
Периодичность выхода: **1 раз в месяц**
Учредитель периодического издания: **ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»**
ISSN: **2587-8875**

Редакционная коллегия издания:

1. Рядинская Евгения Николаевна – д-р. психол. наук, доцент ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия».
2. Бондарь Леонида Сергеевна – д-р. мед. наук, профессор ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия».
3. Синельников Виктор Максимович – канд. психол. наук, профессор ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»
4. Ковальчишина Наталья Ивановна – канд. психол. наук, доцент ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»
5. Богрова Кристина Борисовна – канд. психол. наук, доцент, ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия».
6. Алексеева Татьяна Валентиновна – канд. психол. наук, доцент ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия».
7. Ковальчишина Светлана Владимировна – канд. психол. наук, доцент, ГБОУ ВО «Академия Министерства внутренних дел Донецкой Народной Республики имени Ф.Э. Дзержинского».
8. Гордеева Алла Валериановна – канд. психол. наук, доцент, ГБОУ ВО «Донецкий национальный университет».
9. Андреева Ирина Анатольевна – канд. психол. наук, доцент, ГБОУ ВО «Горловский институт иностранных языков».
10. Волобуев Вахтанг Вячеславович – канд. мед. наук, доцент, ГБОУ ВО «Донбасскаяаграрная академия».
11. Губарь Ольга Михайловна – канд. филос. наук, доцент ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия».



Выходные данные выпуска:

Психология человека и общества. – 2022. – № 10 (51).

ОГЛАВЛЕНИЕ ВЫПУСКА МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

Раздел «Психология и педагогика»

Раздел «Социология и образование»

Раздел «Филология и лингвистика»

УДК 37.022

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бажанова Елена Олеговна, Специализированная гуманитарная школа № 95, г. Донецк, E-mail: bazhanovaelena@bk.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме актуализации в рамках деятельности педагога начального образования предпосылок развития экологического сознания у младших школьников, что позволит развить экоцентрическое отношение детей к окружающей среде, сформировать экологически направленные убеждения, экологическое мировоззрение, развить умения, навыки, нормы и правила поведения. Охарактеризованы компоненты экологических представлений. Раскрыты компоненты экологического сознания. Обоснована необходимость формирования экологического сознания у младших школьников.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of actualization, within the framework of the activities of a primary education teacher, of the described prerequisites for the development of environmental consciousness among younger schoolchildren, which will allow developing an ecocentric attitude of children to the environment, forming environmentally oriented beliefs, an environmental outlook, developing skills, habits, norms and rules. behavior. The components of ecological representations are characterized. The components of ecological consciousness are revealed. The necessity of formation of ecological consciousness among junior schoolchildren is substantiated.*

Ключевые слова: *развитие, экологическое сознание, экологические представления, компоненты, младшие школьники, окружающая среда, природа.*

Key words: *development, ecological consciousness, ecological ideas, components, younger schoolchildren, environment, nature.*

Постановка проблемы. Изменения в окружающей среде, вызванные взаимодействием человека с окружающей средой, привели к значительным изменениям в формах и средствах жизнедеятельности людей. Значительное отчуждение человека от природы приводит к возникновению целого комплекса негативных последствий, что приводит к необходимости поиска путей переориентации мировоззренческих основ бытия и общественного производства во взаимодействии человека с природой. В этой связи важное значение приобретают инновационные психологические подходы к экологическому образованию и экологическому воспитанию школьников, которые должны быть направлены на формирование у них доминантных экологических ценностей, выработку умения видеть, чувствовать и осознавать полноту явлений природы, проявлять активность и причастность к проблемам окружающей среды. Это обусловливает потребность глубокого изучения развития экологического сознания, обогащения и расширения знаний об окружающей среде, изменения отношения школьников не только к миру природы, которая окружает их, но и к

самим себе как части природы, совершенствования методов диагностики данного психического явления.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема формирования и развития экологического сознания и его содержания у младших школьников интенсивно разрабатывается отечественными и зарубежными учеными. Так, отечественные исследователи при разработке вопросов формирования и развития экологического сознания у младших школьников исследуют прежде всего общие закономерности данного процесса. Во многих психолого-педагогических исследованиях отечественных ученых рассматриваются вопросы связи представлений о природе с чувственным опытом детей, в то время как зарубежные исследователи сосредоточивают свои усилия на исследовании содержания экологического сознания, а именно определении степени его адекватности современным научным положениям, выявлении ложных, неадекватных экологических представлений, как составляющих экологического сознания у учащихся и учителей. Экологическое сознание сегодня является предметом внимания психологов, оно рассматривается в русле экологической психологии (А. Калмыков, Н. Кочетков, И. Кряж, В. Медведев, В. Панок, В. Рубцова, И. Шлимакова, И. Шмелева и др.).

Целью статьи является краткий обзор предпосылок развития экологического сознания у младших школьников.

Изложение основного материала. На каждом этапе развития личности существует определенный уровень познания объектов окружающей реальности. В младшем школьном возрасте мир природы начинает играть более значительную роль в психологической жизни ребенка. Отношение к природе становится более интенсивным, но еще недостаточно осознанным и обобщенным. В младшем школьном возрасте происходит существенное изменение характера отношения к природе, что обусловлено особенностями развития сознания, присущими данному возрастному периоду.

В процессе социализации ребенок преодолевает эгоцентризм, начинает отделять собственное «Я» от окружающего мира, субъективное от объективного, последовательно дифференцирует сферы «человеческого» и «нечеловеческого», постепенно преодолевая антропоморфизм по отношению к окружающей среде. И хотя полного разрушения субъектного восприятия не происходит, изменяется лишь его обусловленность, расширение жизненного опыта младшего школьника приводит к тому, что природные объекты в процессе взаимодействия с ними все больше и больше открываются ему как субъекты. В результате этого дети начинают оценивать их как равные, что приводит к формированию у них «субъектной установки».

Более того, исследователями было экспериментально установлено, что для многих младших школьников они становятся даже своего рода «значимыми другими». В среднем, во 2-3 классе каждый второй школьник называет разных животных в качестве «значимых других», чаще в списке встречаются только мама, папа и лучший друг. Доля природных объектов среди «значимых других» в младшем школьном возрасте растет, хотя в первом классе их включает в список только каждый пятнадцатый ребенок [11; 12; 14].

В целом младшим школьникам присущ *субъектный характер* отношения к природе. К младшему школьному возрасту уже полностью разрушается детский артификализм, который обусловливает прагматическое отношение к природе у дошкольников. Возникающая на этом этапе субъектификация открывает младшему школьнику природные объекты «с другой стороны», кардинально изменяет цели и мотивы взаимодействия: он начинает общаться с ними, прагматизм сменяется непрагматизмом. Этот переход ярко демонстрирует то, что у детей младшего школьного возраста на смену вопросу «зачем?» приходит вопрос «почему?».

В то же время исследования свидетельствуют, что примерно 50% младших школьников демонстрируют в своих сочинениях прагматическое, утилитарное отношение к природе: «Природа – главное богатство». Часто такой «прагматизм» детей этого возраста порождается антропоцентрическим, прагматическим содержанием школьного образования: ребенок использует штампы, услышанные им от учителя. Ученик скорее предпочтет возможность поиграть с собакой, чем охранять с ней кого-либо или что-либо. То есть младшим школьникам присущ *непрагматический* характер отношения к природе.

У детей данного возраста отношение к природе, в первую очередь, проявляется в познавательной сфере. Этому способствуют два фактора. Во-первых, значимость в жизни учебной деятельности. Большинство учащихся первого и второго классов еще увлечены процессом познания, им интересно узнать что-то новое. Это детерминирует их когнитивно-познавательную стратегию поведения. Во-вторых, в результате приобретенного умения читать у младших школьников возникает возможность самостоятельно получать ответы на свои «почему» [4; 5; 9].

Однако доминирование *когнитивного* компонента является своего рода «остаточным явлением» от дошкольного периода. Все большее значение начинает приобретать *практический* компонент. Свидетельством этому является тот факт, что именно в младшем школьном возрасте дети особенно упорно просят родителей завести дома животное. Впрочем, импульсивность младшего школьника не позволяет ему постоянно заботиться о животном или растении, поэтому часто это становится обязанностью взрослых [1; 11].

Возрастает значение *поведенческого* компонента экологических представлений. Отнесение объектов окружающей среды как к равным и не менее значимым для человека приводит к тому, что природоохранная деятельность, к которой начинает проявлять расположение младший школьник, становится действительно продиктованной его отношением к природе [12; 13; 14].

Отечественный исследовательский взгляд на развитие экологического сознания характеризуется убежденностью в том, что его формирование у младших школьников начинается преимущественно в начальной школе, поскольку восприятие детей данного возраста носит непроизвольный характер, который они еще не умеют направлять, а также не могут самостоятельно анализировать тот или иной предмет [4].

Школьники проявляют большой интерес прежде всего к динамическим явлениям. Все, что двигается, звучит, меняется, особенно сильно привлекает их внимание, возбуждает эмоции и потому лучше усваивается и запоминается.

Восприятие детей этого возраста сконцентрировано на особенностях самого объекта, поэтому дети замечают в нем не главное, важное, существенное, а то, что яркое, выделяется на фоне других предметов по цвету, величине, форме и т.п. При этом процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и называнием предмета [2].

Согласно вышеизложенным особенностям восприятия окружающей среды младшими школьниками изучение природы в начальной школе основывается на наблюдениях, эксперименте, вопросах и ответах, обобщении чувственных образов. В отечественной научной школе широко распространено мнение о том, что экологическое образование – это приоритет основного и среднего уровней общего образования, а начальный уровень общего образования призван максимально использовать психологические возможности данного возраста с целью формирования соответствующих отношений, то есть системы этических и эстетических ценностных экологических представлений. Обобщение чувственного опыта учащихся также ориентировано в первую очередь на формирование ценностных ориентиров и убеждений.

Исследователи убеждены, что дети, обучаясь определенной дисциплине, которая не станет основополагающей в их деятельности, обычно не достигают адекватных знаний. Они останавливаются на некоторой стадии несформированного представления, настолько близкого к предметному понятию, насколько это отвечает требованиям определенного уровня образования. В результате этого знания учащихся оказываются ограниченными, являющимися характерными чертами их стиля мышления в процессе познавательной учебной деятельности.

Ученые считают, что именно с поступлением в школу, с развитием умения школьников читать и писать перед детьми раскрываются большие возможности самостоятельного познания мира. С помощью учителя и учебного материала ученик начинает систематически проникать в тайны окружающего мира, постигать сущность его объектов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи.

В отношении характера механизмов формирования представлений об окружающей среде ученые считают, что данный процесс у детей младшего школьного возраста происходит под руководством учителя, прежде всего, путем постановки детям вопросов, направляющих их внимание на характерные особенности природных объектов, на основе которых формируются обобщенные группы экологических представлений об окружающем мире. Не менее эффективным средством их развития является обращение к окружающей действительности, поскольку это значительно повышает уровень отражения в представлениях детей [7].

В. Сухомлинский дал теоретическое объяснение роли представлений о природе в психическом развитии детей, обосновал формы занятий на природе, раскрыл основные направления обогащения детей экологическими представлениями через сочинение сказок, написание сочинений. Для формирования представлений о мире природы у младших школьников требуется взаимосвязь чувственных образов и абстрагирующей деятельности мышления. Кроме того, для появления в сознании детей устойчивых экологических

представлений одноразовых наблюдений недостаточно, что свидетельствует о необходимости их реализовывать систематически [16].

Такая исследовательская позиция несколько отличается от взглядов западных ученых на особенности и механизмы развития экологического сознания у школьников. Зарубежные исследователи считают, что опыт познавательной деятельности, выраженный в представлениях, накапливается независимо от школы. В школу ученик приходит со значительным багажом представлений, которые почерпнуты как из собственного познавательного опыта, так и посредством привлечения к коллективным социальным представлениям. Ученые считают, что формирование экологического сознания должно начинаться как можно раньше. Чем меньше у детей будут появляться наивные объяснения, альтернативные по содержанию научным положениям, тем больше будет возможностей для формирования и развития адекватных экологических представлений, отношений, оценок и моделей поведения.

Некоторые отечественные исследователи тоже придерживаются мнения, что экологическое образование и воспитание нужно начинать как можно раньше, однако руководствуются при этом не столько соображениями по поводу багажа представлений детей, сколько идеей, что в раннем возрасте дети чрезвычайно сензитивны и этот возраст является продуктивным для формирования у них ответственного отношения к природе и экологически целесообразного поведения.

Д. Петяева обосновала, что занятия по развитию у детей представлений о живом и его отличии от неодушевленного выступает первым этапом в развитии экологического сознания. Развила популярную идею о том, что поскольку подражание взрослым является характерной чертой младших школьников, особенно в начале данного возрастного периода, это предоставляет широкие возможности для формирования у детей образцов экологически целесообразного поведения, а специальная работа в данном направлении способствует развитию осознанности экологической деятельности [15].

Как уже отмечалось, составляющей экологического сознания являются экологические представления. По мнению ученых, *экологические представления выступают определенной формой экологических знаний об объектах и явлениях окружающего мира и являются основой, на которой возникает и формируется экологическое сознание.* Они появляются у детей довольно рано – уже с первых их взаимодействий с окружающим миром. В результате в школу дети приходят с определенным их багажом, который становится основой экологического знания [6; 8].

Зарубежные ученые Р. Балантайн, Д. Паркер, М. Броди солидарны в мнении о том, что дети самостоятельно конструируют экологические представления в процессе личного взаимодействия с окружающим миром. Они отличаются степенью обобщенности, часто характеризуются наивностью, перегружены ложными элементами, неверными интерпретациями. Поэтому такие представления нуждаются в коррекции, развитии и систематизации. Наиболее остро этот вопрос возникает именно в младшем школьном возрасте.

Система экологических представлений младших школьников характеризуется тем, что она недостаточно детализирована,

ограничена незначительным количеством знаний детей о связях человека и природы. В конце данного возрастного этапа, вслед за развитием когнитивных способностей, расширением познавательной сферы, экологические представления детей приобретают большую разветвленность, и в процессе детализированного отражения образа мира происходит интенсивный процесс их структурирования и роста количества.

Систему экологических представлений младших школьников составляют три группы конструктов: представления о природе, представления о человеке и представления о взаимодействии, взаимовлиянии и взаимообусловленности человека и природы. От того, в какой степени сформированы представления данных конструктов, их содержания, нагруженности альтернативными, ложными элементами, зависит качество и целостность экологической картины окружающего мира [6].

Уровень сформированности экологических представлений младшего школьника обусловлен особенностями развития его мышления. Учащиеся, ориентированные на познание окружающей действительности посредством причинно-следственных и других типов связей, способны достичь высокого уровня развития экологических представлений, в то время как школьники с объектным типом мышления, которому присуще отражение действительности посредством образов предметов, не могут развить их выше среднего уровня [2].

П. Гальпериным были разработаны механизмы развития представлений, которые в общем виде имеют следующую структуру: 1) восприятие предмета; 2) выделение отличительных черт у предметов или явлений; 3) нахождение еще одного такого же предмета для закрепления восприятия; 4) воспроизведение по памяти; 4) внешнее словесное действие для закрепления представления [3].

Специфика экологических представлений требует реализации других механизмов развития. Так, исследовательница этой проблемы О. Лысова, исходя из особенностей экологических знаний, объясняя механизм развития экологических представлений, отмечает, что первоначально необходимо выявление представлений, уже приобретенных вместе с жизненным опытом, выяснение их содержания и особенностей. На следующем этапе осуществляется обобщение современных научных экологических представлений, на третьем – сопоставление полученных непроизвольно представлений с научными, анализируются их различия [12].

По мнению Г. Леонтьева, у детей младшего школьного возраста может быть сформирована готовность к конструктивному взаимодействию с природной средой. Анализируя содержание компонентов, оперируя современными научными подходами к экологической психологии, эту готовность можно назвать экологической. Ее формирование является переходным звеном, путем к развитию экологических представлений у младших школьников. Экологическая готовность включает: *эмоциональный компонент* – восприимчивость мира природы, интерес, удивление, положительное отношение к природным объектам; *практический компонент*, выражающийся в возможности реализовывать знания в различных нестандартных ситуациях, желании участвовать в альтруистической деятельности, формировании бескорыстия и эмпатии по отношению к природе; *интеллектуальный компонент,* который свидетельствует

об определенном уровне информированности о мире природы, эрудиции, наличии познавательных интересов и осознании себя носителем экологического сознания [11].

При изучении иследований О. Бобылевой, Л. Бобылевой прослеживается идея развития экологического сознания младших школьников путем формирования у них экологического интереса. По мнению авторов, он является мощным стимулом активности детей, необходимым условием развития направленности личности. Именно в интересе проявляется отношение школьников к предметному миру, в том числе и к миру природы. Экологический интерес, с одной стороны, является стимулом для бережного отношения к природе, а с другой – его результатом, свидетельствующим об относительном завершении определенного этапа развития экологических представлений. Таким образом, развитие экологического сознания проходит путь от имеющегося интереса к поиску новых знаний, отношений и чувств [1].

Экологический интерес включает в себя влечение к познанию живой и неживой природы, чтение книг о природе, интерес к изображению природы в произведениях искусства, к практической деятельности в природе, увлечения, связанные с природой.

Интерес к окружающему природному миру у большинства младших школьников носит неустойчивый характер, преимущество имеет интерес к живой природе, особенно к животным. В связи с этим одной из задач развития экологического сознания является стимулирование интереса детей к природе, формирование его устойчивости и направленности. При этом доступными средствами являются прогулки-экскурсии на природу, изучение загадочных явлений природы, деятельность, направленная на помощь природе, чтение книг и просмотр видеоматериалов об окружающем мире [1].

Исследуя научные подходы к проблеме экологической культуры и жизнедеятельности, можно утверждать, что развитие экологического сознания лежит в одной плоскости с этими категориями, так как экологическая культура по своему содержанию представляет собой совокупность знаний, норм, стереотипов и правил поведения человека в окружающем его природном мире, способности ребенка ощущать живое бытие мира, примерять и приспосабливать его к себе, взаимосвязывать собственные потребности и устройство природной среды.

В разных формах и воплощениях проявляется средоточие экологической культуры – экологическая жизнедеятельность, которая в целом является процессом существования и самореализации индивида в единстве всех его жизненных потребностей и возможностей. Для развития экологического сознания у младших школьников целесообразно их жизнедеятельность и формы поведения конструктивно направить на окружающую среду. Его объектами могут быть элементы как живой (включая человека), так и неодушевленной природы, принадлежащие к сфере человеческих интересов и операционально поддающиеся влиянию [5].

Следовательно, на этапе младшего школьного возраста происходит переход от предпочтения субъектного восприятия природных объектов, построенного на оппозиции «человеческое-нечеловеческое» к доминированию функционального,

построенного на оппозиции «равное-неравное». Иными словами, антропоморфизм, являющийся механизмом возникновения субъектного восприятия природных объектов в дошкольном возрасте, сменяется субъектификацией у младших школьников.

Экологическое сознание можно представить тремя компонентами: *когнитивным, эмоциональным* и *поведенческим*.

Когнитивный компонент экологического сознания характеризует познавательный интерес к природным объектам (экологический интерес, экологические оценочные ориентиры, экологические убеждения, экологические знания, экологическая рефлексия). Он включает знания о нормах и правилах поведения в окружающей среде и причинно-следственных связях в природе, человеке как части природы, необходимости сохранения природы, оценке действий и поступков в природе других людей и своих собственных [10].

Когнитивный *компонент* экологического сознания включает также *ценностные ориентиры,* представляющие определенный жизненный опыт, накопленный в процессе индивидуального развития человека. Совокупность ценностных ориентиров создает своего рода ось сознания, вокруг которой группируются чувства и помыслы человека, и с учетом которой решается множество человеческих проблем. Сущность их состоит в том, что они определяют отношение человека к окружающей среде, к другим людям, к самому себе.

Экологические ценностные ориентиры личности в современной науке рассматриваются как смысловые образования, возникающие в результате формирования у нее субъектных экологических ценностей и отражающие личностную значимость широкого круга ценностей природы. То есть они в качестве установок и мотивов деятельности предполагают осознание школьниками значения природы как универсальной ценности. Экологические ценностные ориентиры являются необходимым условием для понимания детьми сущности окружающей среды, переосмысления собственного поведения в пределах гуманистически направленных ориентиров относительно природы. Следовательно, ценностное отношение индивида к природе является важным компонентом экологической культуры личности.

Экологическая рефлексия – это актуализация самоанализа личностью своих действий и поступков, направленных на мир природы с точки зрения их экологической целесообразности. Она стимулирует осознание школьниками того, как их поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения природных объектов. К примеру, если школьник забыл вовремя полить свои комнатные растения, то стоит ему задать вопрос: «Что они могли бы о тебе подумать?». С точки зрения растений он, безусловно, «выглядит» как безответственный, жестокий человек, подвергший их «пыткам жаждой». Актуализация экологической рефлексии имеет большое значение в процессе коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия с природными объектами [6].

Экологические знания – это знания о явлениях природы, их свойствах и разнообразии, взаимосвязях между животными и растениями, сезонных изменениях в жизни представителей флоры и фауны. Индикатором наличия

экологических знаний является умение устанавливать причинно-следственные связи в природе, открытие необычного в обычном и знакомом, прогнозирование вызванных вмешательством человека изменений в природной среде. Это подразумевает умение осмысливать экологические явления, делать выводы о состоянии природы, разумно взаимодействовать с ней, то есть это весь комплекс знаний об окружающей среде. Следует отметить, что знания об окружающей среде не только во многом обусловливают эмоциональное отношение детей к природе, но и мотивируют их к природоохранной деятельности [6].

Экологическое сознание формируется на базе логической переработки знаний, но представляет собой качественно новую ступень, поскольку происходит трансформация экологических знаний в экологические убеждения. Они обусловливают ценностные ориентации и установки детей, их сознательное, ответственное отношение к природе. Убеждения стимулируют познавательную активность личности, побуждают к овладению новыми экологическими знаниями и их использованию с целью улучшения окружающей среды [6].

Существует взаимосвязь и взаимовлияние экологических знаний, экологических убеждений и *экологической деятельности*, однако эта взаимосвязь не всегда однозначна: так, например, повышение уровня экологических знаний не приводит к высокому уровню развития экологического сознания, поскольку положительная настроенность от приобретенных знаний может нивелироваться отрицательными чертами личности: пассивностью, безразличием, слабой волей, безответственностью. Поэтому говорить об уровне развития экологического сознания можно, только выяснив степень развития таких качеств, как чувство ответственности за сохранение природы, обеспокоенность состоянием окружающей среды, высоконравственное отношение к представителям флоры и фауны.

Эмоциональный *компонент* экологического сознания отражает отношение личности к природе как к эстетически субъективно значимой ценности (эмоционально ценностное отношение, экологические оценки, эмоциональные переживания, экологическая эмпатия). Он материализуется в творческих, познавательных, эстетических потребностях взаимодействия с природой как равнозначной ценностью, гуманистических мотивах и целях экологической деятельности, сформированности внутренних регуляторов экологически целесообразного поведения, осознания ответственности за результаты своего поведения в природе, способности к субъектификации природных объектов и их субъектного восприятия.

Экологическое сознание не может существовать без осознания личностью красоты природы как субъективно значимой ценности, поскольку эстетическая красота природы способствует не только формированию нравственных чувств долга и ответственности за ее сохранение, но и мотивирует к природоохранной деятельности.

Основой эмоционального компонента является *эмоционально-ценностное отношение* к природе, а именно его содержание, потребности в эмоциональном переживании процесса общения с окружающей средой, а также соответствующие экологические эмоциональные мотивы и интересы. Данное отношение реализуется в субдоминантном, бессознательном плане и находит

свое выражение в чувствах удовлетворенности-неудовлетворенности, радости-грусти, восхищения-презрения, любви-ненависти, возникающих в процессе взаимодействия с теми или иными природными объектами.

Составляющими эмоционального компонента являются *экологические оценки,* которые обусловлены эмоционально-эстетическими переживаниями человека и находят свое выражение в оценочных критериях «хорошо-плохо», «лучше-хуже» и т.д. Они возникают на основе эмоционального восприятия личностью окружающей среды. Одной из важнейших характеристик эмоционально-ценностного отношения является то, что оно является исторически наиболее древним среди всех других видов отношений.

Эмоциональное переживание фактов взаимодействия с разными природными объектами доступно уже некоторым видам высших животных. Предкам современного человека это отношение было присуще в виде страха перед стихиями, удовлетворения от реализации потребностей в пище, крыши над головой, радости от победы над врагом, враждебности к конкурентам другого племени и т.д. Продолжая совершенствоваться, отношение выросло до уровня художественно-эстетического восприятия природной действительности (чувства красоты природы и гармонии в ней), а также нравственного переживания взаимоотношений с окружающей средой (чувство долга и ответственности за сохранение равновесия в системе «человек-природа», предотвращение загрязнения окружающей среды и т. п.).

В эмоциональный компонент экологического сознания также входит *экологическая эмпатия* – способность воспринимать природные объекты как субъекты, понимать их состояние и потребности, «сочувствовать» и «сопереживать» им в ситуациях реального и идеального взаимодействия.

Третий компонент экологического сознания называется ***поведенческим.*** Он является индикатором стремления человека к практическому взаимодействию с объектами природы, включает действия и поступки сохранения, рационального использования и приумножения природы, навыки и привычки практической природоохранной деятельности.

Основу *поведенческого компонента* экологического сознания составляют готовность и мотивация к природоохранной деятельности, экологические навыки, действия и поступки экологически целесообразного поведения. Именно их развитие характеризует уровень готовности и стремления к практическому взаимодействию с объектами природы, освоению необходимых для этого технологий. К таким технологиям относятся следующие экологические умения и навыки: 1) собственное экологически взвешенное поведение в природе (не вытаптывать растения, не загрязнять окружающую среду бытовыми отходами, не создавать шума и т. п.); 2) предотвращение противоправных поступков других людей (незаконного сбора дикорастущих растений, ловли рыбы в запрещенных местах и т. п.); 3) предотвращение нарушения правил поведения в природной среде (поджога сухой травы, вырубки деревьев, вытаптывания лекарственных трав); 3) выполнение посильных действий по ликвидации нежелательных явлений (тушение лесного пожара, спасение животных, противоэрозионная защита почвы, сбор мусора в рекреационных зонах и т. п.).

Активизация практической деятельности детей в окружающей среде состоит в том, что они имеют дело не с предметами, а с объектами живой природы – работают в уголке природы, на огороде, в цветнике, ухаживают за животными. Основной ее задачей является выработка у младших школьников готовности, бережно взаимодействовать с живой природой, формирование умений и навыков по уходу за растениями и животными.

Формирование и развитие поведенческого компонента экологического сознания позволяет конструктивно изменить поведение младших школьников в отношении окружающей среды, мотивировать их на приобретение и самостоятельную реализацию навыков экологически безопасного поведения в быту и природе, активизировать способность к самостоятельным действиям в области рационального природопользования и развития понимания их последствий для окружающего мира.

Важным элементом в формировании мотивов природоохранной работы у младших школьников является активизация внимания. Лучше всего она развивается в процессе самого взаимодействия с природой.

Природоохранная деятельность становится источником развития младших школьников, воспитывает у них ответственность за порученное дело. Она может осуществляться как практические мероприятия по озеленению, уборке, очищению источников и т.п. Однако этой практической работе должна предшествовать длительная деятельность по осознанию значимости природы и природоохранной деятельности как основы сохранения жизни на Земле. Кроме того, привлечение младших школьников к различным видам физического труда, связанной в той или иной степени с промышленным или сельскохозяйственным производством, способствует тому, что их интеллектуальная жизнь с детства приобретает практическую направленность.

Выводы. Деятельность педагога начального образования по актуализации охарактеризованных предпосылок развития экологического сознания у младших школьников, по нашему мнению, позволит развить экоцентрическое отношение детей к окружающей среде, сформировать экологически направленные убеждения, экологическое мировоззрение, развить умения, навыки, нормы и правила поведения. Необходимо *актуализировать познавательный интерес* и *знания младших школьников* об окружающей среде, нормах и правилах поведения в окружающей среде, формировать у них эмоционально-ценностное восприятие природы как субъективно значимой ценности с целью сохранения ее красоты, гармонии и реализации экологически целесообразного и взвешенного поведения.

Список использованной литературы:

1. Бобылева Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников // Начальная школа / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева. – 2003. – № 5. – С. 64-75.

2. Бурова Л.И. Формирование у младших школьников представлений об окружающем мире в процессе усвоения первоначальных научных понятий: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Бурова. – Москва, 1983. – 244 с.

3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

4. Грехова Л.И. Опыт построения первоначальных представлений о неживой природе (1-3 классы): автореф. дис… канд. пед. наук / Л.И. Грехова. – Москва, 1966. – 208 с.

5. Даник О.Л. Формирование диалектико-материалистических представлений о природе у младшего школьника: дис. канд. пед. наук / О.Л. Даник. – Москва, 1987. – 186 с.

6. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

7. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности / Е.Н. Кабанова-Меллер. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с.

8. Каландаров К.Х. Экологическое сознание: сущность и способы формирования / К.Х. Каландаров. – Москва: Гуманитарный центр «Монолит», 1999. – 48 с.

9. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев. // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13-23.

10. Кочергин А.Н. Экологическое знание и сознание / А.Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев. – Новосибирск: Наука. Сиб. Отд-ние, 1978. – 218 с.

11. Леонтьев Г.А. Особенности восприятия и осознания природоведческого материала младшими школьниками / Г.А. Леонтьев // Совершенствование преподавания общеобразовательных предметов. – Москва: Просвещение, 1976. – 148 с.

12. Лысова О.А. Развитие у младших школьников экологических представлений о природе и человеке: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Лысова. – Москва, 2005. – 178 с.

13. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов / А.В. Миронов. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.

14. Отношение школьников к природе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – Москва: Педагогика, 1988. –129 с.

15. Петяева Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: автореф. дис. канд. псих. наук / Д.Ф. Петяева. – Москва, 1991. – 26 с.

16. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. – Київ: «Рад. школа», 1977. – С. 7–282.

УДК 37.022

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ – УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

Батищева Елена Ивановна, Школа № 63, г. Донецк, E-mail: batishcheva.mmm@mail.ru

Аннотация. *В статье обоснованы психолого-педагогические условия формирования у учащихся умения учиться: организация учебно-познавательной деятельности на логике осознания и решения проблемы; формирование рефлексивных умений; формирование понимания сущности определенного явления; создание недефицитных условий для формирования мотивации к личностному росту; демонстрация надлежащих моделей поведения в ситуациях, связанных с нехваткой знаний или умений. Сделан вывод о том, что процесс формирования умения учиться на протяжении жизни – это непрерывное содействие развитию и саморазвитию личности ребенка.*

Abstract. *The article substantiates the psychological and pedagogical conditions for the formation of students' ability to learn: the organization of educational and cognitive activity on the logic of understanding and solving the problem; formation of reflective skills; formation of understanding of the essence of a certain phenomenon; creation of non-deficient conditions for the formation of motivation for personal growth; demonstrating appropriate behaviors in situations associated with a lack of knowledge or skills. It is concluded that the process of forming the ability to learn throughout life is a continuous assistance to the development and self-development of the child's personality.*

Ключевые слова: *компетентность, умение учиться, рефлексия, проблема, знание, умение, развитие, саморазвитие.*

Key words: *competence, ability to learn, reflection, problem, knowledge, skill, development, self-development.*

Компетентность сегодня выступает интегрированным результатом образования, что, в свою очередь, является реакцией системы на новые общественные вызовы в свете требований Государственных образовательных стандартов общего образования.

Любая компетентность, включая умение учиться, не транслируется как знание, не формируется как умение, не отрабатывается до автоматизма как навык, а требует особых условий. Кроме этого, глагол «учиться» содержит в конце возвратный суффикс -ся – аналог возвратного местоимения «себя». Это может означать буквально возможность учащегося учить себя, а именно: самостоятельно организовывать свою деятельность по приобретению знаний, умений или компетентностей, выполнять мыслительные операции и определенные практические действия, осуществлять контроль и оценку своей деятельности и ее результатов. Иными словами, если ребенок умеет учиться, это может означать, что он умеет решать свои учебно-познавательные проблемы.

Для того чтобы понять, какими должны быть недефицитные условия для формирования умения учащихся учиться, логично обратиться к алгоритму решения человеком проблем вообще. Решение проблемы, по Ю. Татуру, предполагает ее понимание, способность представить ее общий результат,

раскрыть причины, не позволяющие достичь результата в конкретной ситуации, умение найти, предложить средства устранения этих причин, способность совершить необходимые действия и оценить полученный результат [5].

Составляющие данного алгоритма оптимально соотносятся с умением учиться (по О. Савченко): учащийся сам определяет цель деятельности или принимает цель, поставленную учителем; проявляет заинтересованность в обучении, прилагает волевые усилия; организует свой труд для достижения результата; отбирает или находит соответствующие знания; осознает свою деятельность и стремится к ее совершенствованию; имеет умения и навыки самоконтроля и самооценки.

Если умение учиться имеет отношение к способности человека решать проблемы познавательного характера, эффективным может быть учебный процесс, организованный по логике решения ребенком проблем познавательного характера. В свое время А. Эйнштейн отмечал: «Формулирование проблемы часто более существенно, чем ее решение... Постановка новых вопросов, развитие новых возможностей, рассмотрение старых проблем под новым углом зрения требуют творческого воображения и отражают настоящий успех в науке» [9].

Недаром компетентность, выступающую сегодня интегрированным результатом образования, ученые также связывают со способностью человека решать различные проблемы. Поэтому разделение ключевых компетентностей в научной литературе часто осуществляется в соответствии с тем, на какие группы можно разделить сами проблемы. Если речь идет о жизненных проблемах, то говорят о жизненной компетентности, если о профессиональных проблемах – о профессиональной компетентности и т.д.

По результатам собственных профессиональных наблюдений автора, некоторые трудности педагогов относительно формирования или совершенствования компетентности в целом и ключевой учебно-познавательной компетентности в частности связаны со стереотипным бытовым пониманием того, что является проблемой и что значит решать ее в психологическом смысле.

Считается, что проблемы для человека создает мир. Но мир вне человека не имеет проблем, они возникают в человеческой голове вследствие определенных обстоятельств, существующих или даже надуманных. При этом обстоятельства, вызывающие возникновение проблемы у одного человека, у другого не находят такого отклика. Более того, один и тот же человек в разном возрасте или в разное время на одни и те же обстоятельства может реагировать как на проблемные или нет. Поэтому первое, что важно осознать, работая над созданием условий для формирования или совершенствования компетентности детей, – проблемы, порождающиеся внутренним миром человека. Все, что формирует внутренний мир, является первопричиной проблем.

Человек никогда не решает чужие проблемы, так как если он что-либо осознает как проблему, то это произведение его личности, даже при условии, что это связано с другими людьми. Кроме этого, если рассматривать личность с точки зрения гуманистической психологии, то потенции и стремления развития личности влекут за собой внутренние противоречия, которые часто и являются источником проблем. Внешние события могут создавать условия, но не определять развитие. Окружающий мир не может заставить человека что-то сделать, он провоцирует, соблазняет, приглашает и т. д., но решение человек

принимает сам, и поэтому ответственность тоже лежит на нем. Приписывание внешним обстоятельствам определяющей роли – это отзвук технократического подхода к изучению личности.

На практике иногда приходится видеть, как педагог, руководствуясь намерением «проблематизировать обучение» (со слов педагогов), произносит проблему, описывает ее. Но, как следует из вышеизложенного, чья проблема, тот ее и решает. Кстати, учащиеся будут решать свои проблемы, сформулированные ими, которые могут быть связаны даже с тем, как понравиться учителю, соседу по парте. Проблема существует тогда, когда существует дискомфорт, возникающее в практической деятельности противоречие. Следовательно, следует не озвучивать проблему, а построить работу с детьми таким образом, чтобы учащиеся осознали ее наличие. Иными словами, ребенок должен «побывать» в ситуации, в которой он что-то знает и умеет, где он что-то чувствует, а чего-то еще не знает, то есть осознает границы неизвестного. Так, К. Поппер отмечал: «Познание начинается с напряжения между знанием и незнанием. Нет знания без проблем, но нет проблем без знания» [2].

Еще один важный момент по отношению к человеку и проблеме – в последней не всегда скрывается зло. В то же время в бытовом сознании царит мнение, что проблемы – это плохо, а счастье там, где их нет или, по крайней мере, меньше. Но если человек не видит никаких, например учебно-познавательных, проблем, то вероятнее всего, он не может фиксировать определенных противоречий между уже имеющимся у него количеством знаний и умений и желаемым, которое должно предопределять развитие. Очевидно, что некоторые проблемы не осознаются, что помогает создать иллюзию счастья или комфорта. Но нельзя решить проблему или научиться ее решать, если ты ее не осознаешь или не видишь. Поэтому осознание, видение проблем, часто выражающееся в их вербализации, – один из показателей компетентности и точно не является злом.

Если выстроить логическую последовательность в педагогическом измерении, то педагог должен направлять процесс обучения так, чтобы у учащегося появлялось осознание того, что он знает, и того, где есть незнание, и это в свою очередь становится мостиком к естественному желанию «хочу знать...» (целесообразность), поскольку незнание мешает выполнять определенную практическую работу и вызывает затруднения. Речь идет именно о трудностях, а не о временных затруднениях, которые можно устранить какими-либо обходными путями, без познания нового. Дискомфорт, возникающий от осознания противоречия, – это не то, чего следует бояться педагогу как чего-то эмоционально неприглядного во время урока.

Мастерство педагога состоит в том, чтобы помочь ученику понять, что задавать вопросы, понимать, где есть «незнание», – это шаг вперед, достижение. Осознание учащимся проблемы может стать одним из критериев успеха на уроке. Связанный с боязнью показаться не очень умным страх задать вопрос – это, прежде всего, следствие перегрузки ребенка знаниями посредством информации, когда он усваивает главное правило игры – давать вовремя правильные ответы, демонстрировать, что он знает.

Во-первых, организация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке или во время самоподготовки на логике осознания и решения проблемы может способствовать формированию у них соответствующей компетентности или умения учиться.

Во-вторых, для того чтобы уметь учиться, нужно уметь проводить внутренний диалог, когда предметом анализа является, например, не математическая задача, а собственная психическая деятельность (что мне удалось, почему не удалось...). Речь идет о рефлексии – способности человека обращаться к своему внутреннему миру, как порой метафорически его определяют – мышлению о мышлении. Благодаря рефлексии, по мнению С. Рубинштейна, человек способен осуществлять управление собственной деятельностью, добиваться цели [4],поэтому рефлексия напрямую связана с умением обучаться. Важно, чтобы обращение ученика к своему внутреннему миру стало особым акцентом обсуждений на уроках. Эмоциональную сторону деятельности должны хорошо и полно выражать и дети, и учитель.

Рефлексия, как отмечает Г. Щедровицкий, – это механизм усвоения, условия появления у индивида новых способов деятельности и новых способностей [8]. Рефлексия позволяет человеку планировать, регулировать мышление, оценить его правильность. Содействуя переходу ребенка в рефлексивную позицию, учитель тем самым обеспечивает условия для наблюдения и анализа учеником собственного познания и поведения. Только с помощью рефлексии человек может осмыслить, как нужно действовать, чтобы решить проблему, в противоположность тому, как он действовал раньше.

Можно получить готовый алгоритм действий от учителя. Но это не будет иметь прямого отношения к формированию умения учиться, поскольку не результат, а процесс построения такого алгоритма является особой ценностью. Такие слова, как «открытие нового», «порождение», «присвоение», а не «усвоение», «на бытие», «формирование» знаний, более полно характеризуют эффективный учебный процесс, призванный овладеть умением учиться. Смысл, вкладываемый в такую группу понятий, как «присвоение», «открытие», «порождение» знания, отличается тем, что признается собственная активность психики человека, его способность порождать знания, а не только получать их извне. Именно на «живое знание», по Д. Халперн [7], следует ориентироваться учителю. Поэтому не только результат обучения (знание формул, умение решать уравнение и т.п.), но и процесс порождения знания учащимся в этом случае является полноправным критерием результативности и эффективности обучения.

Среди педагогов все еще существует представление о психике как о «доске, на которой можно что-то написать». В ходе подготовки одного из «открытых» уроков педагог предложил идею провести занятия не со всем классом, а с избранной («лучшей», по его словам) половиной. Но показателен не сам факт некорректного предложения, а дальнейшее его аргументирование – чтобы показать «что и сколько дети знают» и продемонстрировать с ними «как можно более разнообразных методов работы». Учитель считает, что об эффективности занятия свидетельствует, прежде всего, его работа, а не познавательная деятельность и эмоциональное состояние учащихся. Процесс познания педагог, по-видимому, не видит как ценный и не понимает, что этот процесс должен обеспечивать.

При обсуждении другого «открытого» урока педагоги один за другим выражали удивление относительно большого объема новой для учащихся информации по теме, представленной ведущим урок учителем и отсутствию при объяснении нового материала каких-либо попыток добиться от учащихся собственных выводов по результату их познавательной деятельности. Учитель

воспринял это как похвалу и аргументировал свою позицию так: «Активные и интерактивные методы работы требуют слишком много времени, поэтому, по законам математики, если обычная лекция усваивается примерно на 3%, то чем больше будет готовой информации подано на уроке, тем больше ученик будет знать...». Вот такова математика для психики. Очевидно, она (психика) воспринимается как нечто безжизненное, нединамическое, неспособное творить самостоятельно, а как носитель информации, куда нужно записать как можно больше информации.

Приведенные примеры свидетельствуют прежде всего о том, что психику человека некоторые педагоги считают «губкой, всасывающей знание извне» (именно так традиционно воспринимают ребенка, особенно маленького). И даже не допускается к рассмотрению во многих случаях тот факт, что психика в разном возрасте обладает разной активностью, что любое влияние на личность преломляется из-за ранее сложившихся у нее качеств, из-за опыта, ожиданий и т. п.

Педагог должен обращаться к психологии, особенно если нужно ответить на педагогический вопрос: «Что, как, когда делать?». В психологии есть ответ на вопрос: «Чем это станет для психики ребенка?». Тогда и ответ на вопрос «Что, как и когда делать?» станет понятнее.

В современных условиях изменения цели образования значительное внимание следует уделять анализу разных точек зрения на психику, среди которых нет абсолютно неправильных или истинных. Это позволит сомневаться, а, следовательно, искать новое объяснение, не доводить до стереотипа то, что не может быть стереотипным – осознание пути, по которому движется решение человеком задачи. И если понимать психику с позиций гуманистического подхода, то все этапы процесса, все механизмы и т. п. следует понимать иначе – обучение станет движением по пути в буквальном понимании «представления нового материала».

Хотя рефлексия как психологическое понятие хорошо освещена в педагогической литературе, ее функции и роль педагоги недооценивают. В конспектах уроков, воспитательных занятий (даже представленных в методической литературе), рефлексии преимущественно отводят место как отдельному структурному элементу в конце занятия. В этом случае она касается урока вообще, а не процесса решения определенной задачи. Если же педагог ставит для себя цель, чтобы учащиеся самостоятельно и осмысленно пришли к алгоритму решения задачи, вопросы для рефлексии или другие способы ее активизации должны применяться и в основной части урока в процессе постановки и решения учебной задачи. Таким образом, активизация рефлексии выступает необходимым условием «сопровождения процесса мышления учащихся».

По результатам наших наблюдений, на практике рефлексия чаще касается только эмоций и переживаний ребенка. А вот то основное для умения учиться, что дает рефлексия, то есть обращение ребенка к собственным мыслям и действиям при постановке и решении задачи, имеющей смысл для самостоятельного создания ребенком алгоритма ее решения, недооценивается.

Сегодня в педагогической и психологической литературе представлены различные техники активизации рефлексии учащихся в обучении, помогающие проводить процесс формирования ребенком знаний. По результатам наших

опросов, педагоги мало интересуются этими техниками, поскольку степень сформированного умения детей учиться, очевидно, не становится показателем эффективности работы учителя.

Способность хорошо рефлексировать связана с развитием рефлексивного мышления. Приведем некоторые **способы, помогающие обучающимся войти в рефлексивную позицию**:

1. Культивирование сомнения и критики. Обучающимся следует предложить не согласиться или даже оценить происходящее, сомневаться во всем – мнениях авторитетов, пословицах, поговорках, словах учителя и его деятельности. Это весело, необычно, дает воодушевление.

2. Моделирование. Вместе с детьми нужно смоделировать изучаемое явление деятельности. Законы, правила представлены в голове человека в виде моделей. Если человек понимает суть явления, он может изобразить его посредством модели, то есть изобразить элементы явления в виде символов и обозначить связи между этими элементами.

3. Рассмотрение объекта через субъект. Следует проанализировать с детьми, создавшими правило, художественное произведение, дом, картину и т.д., почему и когда, что это для создателя означало. После такого обсуждения появляется не поверхностное понимание, а ощущение осознания сущности. Впоследствии ребенок, обучаясь, будет интересоваться такими вопросами.

4. Разбирательство с разных позиций. Этот способ учит умению занимать разные позиции, чтобы видеть действительность полнее, с разных сторон. Позиции могут быть предложены или выбраны обучающимися самостоятельно: «историк», «писатель», «ученик школы», «мама ученика», «исследователь», «критик», «директор школы» и т. д. Понимание возможности рассмотрения «одного и того же» с разных позиций лучше достигается не за счет объяснения, а в деятельности: «Попробуем решить эту проблему как родители. А теперь – как учителя. А теперь посмотрим на это с позиции учащихся».

5. Упражнение в отчетности. Время от времени детей нужно побуждать к «отчету»: «Что ты делаешь?», «Как ты это делаешь?», «Зачем ты это делаешь?», «Как вы считаете, что сейчас произойдет?», «Почему вы так думаете?». Это способствует постоянному привлечению внимания детей к своему внутреннему миру. Учитель также может практиковать отчеты перед детьми: «Вот сейчас я поняла, что, возможно, нечетко сформулировала мнение…», «Рассказывая вам о…, я поняла, что…».

6. Обращение к опыту детей. Следует обращаться к опыту детей и поощрять их, чтобы обращение было самостоятельным. Без обращения к своему «Я» не бывает личностно значимого знания. Ученик фактически самостоятельно выбирает соответствующую связь между рассматриваемым и тем, что актуализировалось из его опыта.

7. Связывание несовместимого. Можно предложить связать в одну схему или линейку последовательности то, что выглядит несовместимым. При этом ребенок связывает отдаленные точки своего опыта. Как известно, новые связи между известными элементами – это и есть новое, творческое знание.

8. Отказ учителя от роли оценщика. Можно практиковать замену оценочных высказываний учителя: «Это правильно», «Это хорошая идея» на «Вы получили именно те результаты, которых ожидали?», «Почему получилось по-другому?». Тогда ученики вынуждены оценивать свою деятельность и

рефлексировать: «Как я планировал/а, как я действовал/а?». Это напрямую связано с формированием у ребенка умения учиться.

Учебную деятельность, ведущую именно в младшем школьном возрасте, Д. Эльконин определяет как «деятельность направленную, имеющую своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... к такой деятельности должны побуждать адекватные мотивы. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [10]. Эта цитата отражает не только сущность учебной деятельности, но и косвенно указывает на особенности работы педагога по управлению классом во время самоподготовки.

Таким образом, речь идет *о мотивах собственного роста*, а не о мотивах, связанных с оценкой за работу, одобрением или неодобрением учителя, воспитателя, родителей, одноклассников. Ребенок в 6-7 лет уже понимает, что процесс или результат его деятельности оценивают окружающие. И от того, какую модель поведения он выстроит по отношению к этим оценкам, во многом будет зависеть и его обучение, и какой-то степени – жизнь. А это, в свою очередь, зависит от того, понимает ли ребенок, откуда берется его хорошее или плохое настроение, почему он поступил так или иначе, как соотносятся его поступки с внутренним миром переживаний и т.п.; готов ли он меняться (приобретать новые знания и умения, менять привычки, развивать свои таланты и т. п.); как воспринимает окружающий мир (события, других людей).

И все это еще в детстве при определенных условиях может стать доступным и приносящим радость. Например, ребенок меняется не потому, что «плохой», а потому, что это интересно, доставляет удовольствие, так как разочарование можно превратить в ценный опыт, а достижение успеха имеет свою «формулу». Важно, чтобы ребенок воспринимал окружающий мир как дружественный – обучающий, вдохновляющий, а главное, он может на него влиять и даже менять.

В-третьих, на уроках, занятиях по самоподготовке, во время работы дома можно создавать или не создавать недефицитные условия для формирования мотивации ребенка к личностному росту. Это зависит в том числе от того, использует ли педагог соответствующие эффективные и оптимальные условия как средство обучения и развития личности обучающегося.

Умение учиться часто связывают с такими личностными качествами, как трудолюбие, самоконтроль и сила воли. Однако каждый человек может припомнить не один случай из своей жизни, когда он проявлял эти качества максимально, а также моменты, когда заставить себя что-то сделать было крайне затруднительно. Первый вариант, безусловно, связан прежде всего с особым отношением к предмету деятельности, то есть ценен для человека, а второй – нет. При этом трудолюбие, самоконтроль и сила воли могут быть обусловлены разными мотивами – от желания самоизменяться и приносить кому-то радость к стремлению понравиться.

Умение учиться на протяжении жизни может стать постоянной потребностью личности при условии, что во время обучения преобладают мотивы, связанные с самоизменением, ростом. Другие мотивы оказывают временный эффект в процессе обучения или служат основой формирования других качеств. Важно также, чтобы процесс самоизменения доставлял

удовольствие, а не только результат, так как многие хотят стать умнее и лучше, но дорога к успеху часто кажется скучной и долгой. Если же этот путь свободен от принуждения, насилия, пренебрежения, он также может быть радостным, поскольку человеку присуще желание развиваться и испытывать от этого удовольствие.

Педагог может помочь ученику почувствовать радость от обучения, используя дидактические игры, экспериментирование, содействуя ребенку в осмыслении усилий, которые он приложил для достижения результата, и т. д.

Современные преобразования в образовании связаны с интеграцией содержания различных учебных предметов, и связывают это с изменениями образовательных целей, которые «выходят» на компетентность. Учебный материал темы или даже предмета не является самоцелью обучения; цель – развивать психику и личность ребенка средствами учебного предмета.

Поэтому, ***в-четвертых****,* чтобы учащиеся как можно полнее поняли сущность определенного явления, нужно «выйти» на межпредметное пространство. Этому способствует интеграция содержания учебных предметов, так как разные предметы связаны с разными науками, которые с помощью разных законов объясняют явление. Важно «выходить» на интеграцию как условие формирования умения учиться. Ребенок должен привыкнуть понимать суть явления, а не изучать предмет, тему и т.д. Организуя обучение, следует направлять мышление школьников на вопросы «Как это устроено?», «Что это такое?», «Почему оно существует?», а не на изучение, например, параграфа.

Исследуя, пытаясь осмыслить явление, человек формирует в коре головного мозга большое количество новых связей. Взрослые (родители, педагоги) утверждают о своих намерениях и желании способствовать формированию у ребенка умения учиться, потому что это важно для дальнейшей самореализации, жизненного успеха обучающегося. Но желания и даже целенаправленные действия могут не принести ожидаемого результата, если ребенок не видит жизненного примера.

В-пятых*,* важно, чтобы взрослые демонстрировали надлежащие модели поведения в ситуациях, связанных с нехваткой у них знаний или умений, а также получением знаний, формированием умений и навыков, контролем и оценкой собственной деятельности. Зато часто учитель демонстрирует своим поведением «я знаю все», а родители по-разному – от «мне уже ничего не надо или неинтересно» (человек с тяжелой судьбой, остановившийся в собственном развитии) до «я все знаю и умею». Ребенок склонен не столько копировать поведение взрослых, сколько «сканировать» его ценности.

Дети довольно редко сталкиваются с проявлениями такого уникального качества человека, как *толерантность к неопределенности,* что очень важно для формирования умения учиться, поскольку осознание незнания связано с неопределенностью в собственной жизни в целом, цели, путей, способов, средств определенной деятельности. Взрослый человек со сложившимся умением учиться должен демонстрировать «чувство комфорта» в ситуациях знаниевой неопределенности; способен воспринимать эти ситуации как нормальные и даже желаемые; иметь возможность размышлять над проблемой, даже если неизвестны все факторы и возможные последствия принятия решения; способен принимать конфликт и напряжение, возникающее в неопределенных ситуациях, опираться на отсутствие связи и логики в поступающей информации,

принимать неизвестное, воспринимать новые, незнакомые и рискованные ситуации как стимулирующие; готовность приспособиться к неопределенной ситуации или идее [6].

Компетентность как качество личности диагностируется и формируется в деятельности как построение новых связей между новым и ранее приобретенным опытом. Этот индивидуальный опыт может быть связан с различными видами деятельности, а не только с той, к которой относится именно эта компетентность. Умение учиться как одна из них предполагает формирование индивидуального опыта участия человека в процессе обучения как таковом. Этот опыт касается знаний, умений, навыков и желания организовать свой труд для достижения цели, саморазвития, самоанализа, самоконтроля и самооценки. К. Роджерс, один из основателей гуманистической психологии, изучал в колледже землеведение, впоследствии – историю, затем поступил в семинарию. Однако он никогда не пожалел, что так долго шел к своей профессии и профессиональной компетентности. Скорее, напротив, он показывал, как его опыт привел к делу всей жизни. Вспоминая обучение в колледже, рассказывал, что больше всего ему запомнилось страстное выступление одного профессора в области агрономии, касавшееся обучения и использования фактов, который подчеркнул бесполезность энциклопедических знаний ради знаний и завершил свое выступление пожеланием: «Не будьте проклятой коляской с боеприпасами, будьте ружьем!». Далее ученый шел собственным путем, не беспокоясь о том, шагает он в ногу с представителями своей профессии или нет [3].

Специально созданные при обучении ситуации и пережитые события являются источником развития ребенка. Формирование умения учиться как компетентности по существу – это ассимиляция нового опыта как синтеза всех составляющих за счет внутренних резервов личности. Эти процессы несовместимы с директивностью влияния педагога на ребенка – принуждением, муштрой и т.д. Именно недирективность как характеристика поведения педагога, предполагающая безусловное принятие, эмпатию, позволяет освободить «добрую природу человека» [1], направленную на созидание самого себя и мира вокруг себя.

Выделим *сущностные характеристики недирективности* как отсутствия директив во взаимодействии, организации обучения: отсутствие ограничений; неопределенность наперед; соучастие самих обучающихся в процессе личностного развития; направленность на активизацию внутренних резервов личности, связанных со стремлением и способностью развиваться; создание условий для структурирования субъектом обучения собственного опыта; высокая степень ответственности субъекта развития за результаты; высокий уровень восприятия участниками обучения друг друга и самого себя; создание атмосферы уважения и позитива.

Формирование умения учиться требует от человека волевых усилий, энергопотенциала. Поэтому человек может выбирать некомпетентность, часто этого не осознавая. Человек считает: быть компетентным – значит решать проблемы, что трудно, часто опасно для репутации, здоровья, доходов и т.д. Выбирая стабильность, чувство защищенности, он выбирает некомпетентность. На этом пути можно пользоваться старыми привычками, не прилагать больших усилий, не принимать самостоятельных решений и соответственно не нести за них ответственность.

Конечно, есть еще обстоятельства, есть ограниченность ресурсов, а не только выбор человеком некомпетентности. Взрослый (учитель, воспитатель, родитель) может помочь ребенку разобраться в его некомпетентности, осознать ее, а дальше – стимулировать желание раскрыть свою личность, возможности, которые по разным причинам не используются.

Следовательно, *психологическая сущность процесса формирования умения учиться на протяжении жизни* – это деятельность по содействию развитию и саморазвитию личности ребенка, не имеющая завершающей стадии, то есть являющаяся непрерывным процессом.

Список использованной литературы:

1. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды; пер. Л. Трубицыной и Д. Леонтьева; под общей ред. Д. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – 462 с.

2. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход / пер. с англ. Д.Г. Лахуты; отв. ред. В.Н. Садовский. – Москва: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.

3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Р. Роджерс; [Пер. с англ. М. Злотник]. – Москва: Эксмо-Пресс, 2001. – 414 с.

4. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии / С.П. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: авт. версия: материалы ко второму заседанию методол. семинара / Ю.Г. Татур. – Москва: [Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов], 2004. – 16 с.

6. Трейси Б. Измени свое сознание изменится твоя жизнь / Пер. с англ. Пашутин Н.А. – Минск: Глобус, 2004. – 236 с.

7. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Спб., 2000. – 496 с.

8. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Наследие ММК, 2005. – 798 с.

9. Эйнштейн А. Эволюция физики: Развитие идей от первоначальных понятий до теории относительности и квантов / А. Эйнштейн, Л. Инфельд; Пер. с англ. и послесл. [с. 243-326] С.Г. Суворова. – 3-е изд., испр. – Москва: Наука, 1965. – 327 с.

10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва, 1989. – 560 с.

УДК 37.022

КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Жук Ирина Анатольевна, Специализированная школа с углубленным изучением иностранных языков № 115, г. Донецк, E-mail: irina.zhuk.148@mail.ru

Аннотация. *В статье охарактеризованы коммуникативные ситуационные задачи как средство формирования коммуникативной компетенции в рамках профессиональной компетентности учителя начальных классов. Сделан вывод о том, что коммуникативная ситуационная задача является эффективным педагогическим средством развития коммуникативной компетенции учителей начальных классов в процессе развития профессиональной компетентности, так как в процессе их решения актуализируются и приобретают дальнейшее развитие все составляющие профессиональной компетентности педагога начальной школы.*

Abstract. *The article characterizes communicative situational tasks as a means of forming communicative competence within the framework of the professional competence of a primary school teacher. It is concluded that the communicative situational task is an effective pedagogical means of developing the communicative competence of primary school teachers in the process of developing professional competence, since in the process of their solution all components of the primary school teacher's professional competence are updated and further developed.*

Ключевые слова: *педагогическая ситуация, коммуникативная задача, ситуационная задача, учитель начальных классов, коммуникативная компетенция, профессиональная компетентность.*

Key words: *pedagogical situation, communicative task, situational task, primary school teacher, communicative competence, professional competence.*

Педагогическая деятельность является процессом решения стандартных и нестандартных *педагогических задач*. Предметом педагогической задачи могут быть знания обучающихся, их личностно-деловые качества и отношения, то есть характеристики, которые подвергаются количественным и качественным изменениям. Исходя из содержания деятельности по решению задач, В. Сластениным [14] выделены четыре этапа решения педагогической задачи:

а) постановка педагогической задачи из анализа ситуации и отдельных условий;

б) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);

в) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;

г) анализ результатов решения педагогической задачи. Исследователем отмечено, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а несколько решений в зависимости от личностной «Я»-концепции педагога.

На всех этапах решения педагогических задач педагог использует адекватную им систему общения, средствами которой организуется педагогическое взаимодействие. В теории общения есть положение о том, что оно может быть представлено как иерархия коммуникативных задач, поэтому коммуникативная задача обусловлена и определяется педагогической деятельностью (В. Кан-Калик [6], И. Зимняя [5], А. Маркова [11]). Часто педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в ходе собственной профессионально-педагогической деятельности время от времени бессознательно решают ее, поскольку после решения педагогической задачи педагогу необходимо решить коммуникативную задачу как инструмент для реализации избранного педагогического воздействия [14].

Природа коммуникативной задачи отражена в трудах многих ученых, среди которых Г. Бушуева [3], И. Зимняя [5], В. Кан-Калик [6], А. Леонтьев [9], М. Лисина [10], Т. Путиловская [16], Л. Хараева [17]. Анализ научной литературы свидетельствует, что среди ученых существует немало определений понятия коммуникативной задачи, однако абсолютное единство отсутствует, поэтому нами предпринята попытка систематизировать трактовку ученых по поводу указанного понятия.

С позиции психологической науки коммуникативная задача – это результат ориентирования в проблемной ситуации, целью которой является влияние на партнеров по общению. Она может быть следствием осознанного или неосознанного намерения, то есть коммуникативной цели, являющейся внутренней интенцией, регулятором вербального поведения – по определению коммуникативной задачи А. Леонтьева. Как функциональную единицу общения трактует коммуникативную задачу И. Зимняя [5]; как педагогическую задачу, переведенную на язык коммуникации, рассматривает коммуникативную задачу В. Кан-Калик [6]; как педагогическое средство, имеющее определенные возможности в процессе развития у младших школьников умения общаться, и как его следствие определяет это понятие Г. Бушуева [3]; как цель, на достижение которой в заданных условиях нацелены разнообразные действия, выполняемые в процессе общения – М. Лисина [10]; как сложное психологическое образование, ведущими компонентами которого являются цель, предмет, условия, средства и способ решения, продукт, результат, в совокупности определяющие психологическую природу коммуникативной задачи, трактует это понятие Т. Путиловская [16].

В большей степени нам импонирует определение коммуникативной задачи В. Кан-Калика как одного из видов педагогической задачи. Исходя из этого, *рассматриваем коммуникативную задачу как компонент педагогической задачи, в основе которой лежит проблемная коммуникативная ситуация, создающая мотивированную необходимость в коммуникативной деятельности.*

Коммуникативная задача может быть представлена как обучающая задача, как единица членения учебного материала. Исходя из того, что предметом коммуникативной задачи, как и учебной задачи, являются знания, требующие совершенствования, необходимой становится такая иерархическая система коммуникативных задач, чтобы усвоение способа решения этих задач

обеспечивало вклад в усвоение задач, находящихся на верхних ступенях иерархии [2]. Иерархическая система задач должна соответствовать заданной цели – развитию коммуникативной компетенции в рамках профессиональной компетентности учителей начальных классов, поэтому целесообразно также рассмотреть виды коммуникативных задач и их классификации.

В системе коммуникативных задач В. Кан-Каликом выделены *общие, этапные* и *текущие* коммуникативные задачи. Общие коммуникативные задачи будущей деятельности планируются заранее учителем, однако текущие коммуникативные задачи возникают непосредственно в ходе педагогического взаимодействия [6].

Рассматривая общение как двусторонний акт, А. Маркова выделяет следующие педагогические коммуникативные задачи: *взаимообмен информацией,* коммуникация между учителем и учащимися; *взаимопознание,* взаимное умение посмотреть на себя глазами коммуниканта и взаимокоррекция поведения; *мобилизация резервов* всех участников общения, когда общение способствует проявлению сильных и ярких сторон как учащихся, так и самого учителя; разумная, педагогически целесообразная *самопрезентация, самовыражение* личности учителя и учащихся; *взаимная удовлетворенность* всех участников общения [11].

И. Зимняя, рассматривая общение как двусторонний акт, выделяет коммуникативные задачи учителя и учащегося:

а) к коммуникативным задачам с позиции учителя отнесены: *передача* (сообщение) информации; *запрос информации*; *побуждение* к действию (вербальное или невербальное); *выражение отношения* к вербальному или невербальному действию коммуниканта;

б) с позиции ученика: понять, запомнить, изучить, усвоить, заключить, дать ответ, опровергнуть, доказать [5].

По мнению В. Сластенина, общая коммуникативная задача сводится к *рассказу (сообщению)* и *побуждению.* Автор рассматривает их виды:

а) виды *рассказа*: собственно рассказ, сообщение, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др.;

б) виды *побуждения:* приказ, команда, требование, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предложение, призыв, совет, задачи, приглашения, просьбы, уговоры, мольбы.

Таким образом педагог реализует две ведущие цели: передать учащимся сообщения и повлиять на них, то есть побудить к действию[14].

Аналогично к педагогическим коммуникативным задачам Ю. Кулюткиным отнесены задачи *сообщения* (рассказ, передача информации), *побуждения* и *понимания.* При этом первой задачей учителя является создание у учащихся внутреннего руководства на восприятие учебного материала, а второй задачей является правильное представление учебной информации [8].

Классификация Г. Бушуевой представлена *задачами информирования* (передачи сообщений о предметах или событиях), *побуждения* (регулирования поведения), *выражения мнения/оценки* и задачами *установления контакта* (систематизация поведения) [3].

В основу классификации коммуникативных задач Т. Путиловской положена степень их коммуникативной направленности, то есть степень обязательности наличия и непосредственного присутствия партнера по общению, его реакции, степень ориентации на реципиента, степень и комплексность оказываемого на него влияния. Так, согласно указанным критериям, автором определены четыре группы коммуникативных задач: *описания, объяснения, доказательства и убеждения* [16].

Придерживаемся классификации коммуникативных задач И. Зимней как в полной мере отражающей возможные классы коммуникативных задач – и с позиции учителя, и с позиции ученика.

Педагогическая деятельность насыщена незапланированными, быстро меняющимися ситуациями с неоднозначной интерпретацией событий и неожиданным поведением людей с множеством возможных результатов. В таких ситуациях неопределенности и ограниченности времени педагог сталкивается с необходимостью оперативного принятия решения. Этот фактор обусловливает выделение *ситуационных* задач среди педагогических и коммуникативных.

Актуальность использования ситуационных задач в педагогике обоснована в исследовании Г. Петроченко [15]. Автор подчеркивает, что решение таких задач нацелено на повышение профессионального уровня специалистов, глубокое усвоение педагогами профессионально необходимых, профессионально важных и профессионально значимых знаний, развитие нестандартного мышления и творческого подхода к проблемам, которые относятся к педагогической практике и самой жизни.

Источником содержания ситуационных задач становятся педагогические ситуации, возникающие в педагогическом процессе. Педагогическая ситуация – это совокупность противоречивых обстоятельств, возникающих в педагогическом процессе в результате деятельности и поступков его субъектов, требуя от них принятия обоснованного решения, без которого невозможно добиться эффективности указанного процесса. С целью использования в образовательном процессе педагогическая ситуация оформляется посредством ситуационного задания. Д. Маткаримовой [12] классифицированы источники содержания ситуационных задач. К источникам наиболее определяющим характер ситуации, отнесены: практические ситуации, отражающие реальные жизненные ситуации; обучающие ситуации, ведущей задачей которых является обучение; научно-исследовательские ситуации, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности; а также учебная литература, художественная литература, публицистика, СМИ, которые могут определять сюжеты ситуационных задач и актуализировать ситуацию, тем самым повышая интерес к ней со стороны ее участников.

Анализ подходов к содержательному наполнению понятия «ситуационная задача» дает основание констатировать, что исследований, посвященных изучению содержания понятия ситуационной задачи, мало. Толкование этого понятия с позиции педагогики представлено А. Дубаковым, с позиции психологии – Н. Афанасьевой.

А. Дубаков трактует это понятие как объект умственной деятельности, содержащий вопросительную ситуацию, условие, функциональные зависимости

и требование к принятию решения [4]. Очень широко толкует ситуационную задачу Н. Афанасьева как контекстнообусловленный поиск решения проблемы, нацеленный на приобретение компетентностного опыта [1].

Так же, как решение педагогической задачи, так и решение ситуационной задачи происходит средствами коммуникации, что дает основания для введения понятия «коммуникативная ситуационная задача». Такой вид задач, как коммуникативно-ситуационные задачи, представлен в монографии А. Кореневой [7]. С позиции педагогической психологии трактует понятие «ситуационная коммуникативная педагогическая задача» исследователь И. Нестерова [13], выделяя свойства таких задач и предлагая собственную классификацию, основываясь на функциональной структуре общения. Отметим, что исходя из специфики проблемы развития коммуникативной компетенции в рамках профессиональной компетентности, представляет собственную классификацию ситуационных задач А. Дубаков[4].

Анализ литературы по проблеме трактовки понятия «коммуникативная ситуационная задача» свидетельствует о недостаточном изучении этого вопроса. Есть лишь несколько исследований ученых, в которых представлено авторское толкование этого понятия: А. Кореневой и А. Дубакова (с позиции педагогики), И. Нестеровой (с позиции психологии).

А. Коренева трактует коммуникативно-ситуационную задачу как вид рече-умственной задачи, имитирующей отдельные аспекты профессиональной деятельности и позволяющей закрепить коммуникативные знания и умения, сделав их инструментом для решения практических задач, обеспечивающих формирование личностного смысла усваиваемого содержания [7]. Как заданную в определенных условиях педагогическую цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в непосредственном процессе общения, истолковывает это понятие И. Нестерова [13]. Как объект умственной деятельности, содержащий вопросительную ситуацию, условие, функциональные зависимости и требование к принятию решения, нацеленного на активацию системы коммуникативных знаний, умений и качеств, или на приобретение коммуникативных знаний, умений и качеств, или на их развитие, или коррекцию, понимает коммуникативно-ситуационную задачу А. Дубаков[4].

Рассматриваем коммуникативную ситуационную задачу как компонент педагогической задачи, в основе которой лежит проблемная коммуникативная ситуация, создающая мотивированную необходимость в коммуникативной деятельности в условиях заданной ситуации. Итак, основой коммуникативной ситуационной задачи есть проблемная коммуникативная ситуация.

Вслед за И. Нестеровой [13], выделяем следующие свойства коммуникативной ситуационной задачи: динамичность (изменчивость во времени); ситуационность (тесную связь с определенной педагогической ситуацией); неопределенность (многозначность интерпретаций участниками взаимодействия их мотивов, последствий возможных действий, которые они совершают); незапланированность; необходимость принятия решения в ограниченное время; сложность. Исходя из указанных свойств коммуникативной ситуационной задачи, создание ряда коммуникативных ситуаций в образовательной среде будет способствовать формированию *социально-*

коммуникативной составляющей коммуникативной компетенции в рамках профессиональной компетентности учителя начальных классов как способности педагога ориентироваться в любой педагогической ситуации и принимать правильные решения по ней.

Если рассматривать коммуникативную ситуацию в учебном процессе, то здесь ведущую роль играют профессионализм коммуникантов, определяемый знанием предметной базы, применением соответствующего стиля речевой деятельности (научного, публицистического, делового и т.п.) и терминологического тезауруса, требующего владения предметной и профильной компетенциями.

Проведенный нами анализ имеющихся классификаций показал, что существует несколько исследований ученых, в которых разработана классификация коммуникативных ситуационных задач: исследования А. Дубакова – с педагогической точки зрения и И. Нестеровой – с психологической точки зрения.

Исходя из специфики проблемы формирования коммуникативной компетенции в рамках профессиональной компетентности учителей начальных классов, согласно классификации А. Дубакова [4] комплекс ситуационных задач содержит:

– *мотивационные ситуационные задачи,* направленные на формирование мотивов достижения коммуникативной компетенции, развитие интереса к профессионально-педагогической деятельности, создание мотивационной среды в процессе решения ситуационных задач;

– *дискурсивно-педагогические ситуационные задачи,* ориентированные на развитие культуры общения, культуры поведения, умений диалогического общения, стиля индивидуальной коммуникативной деятельности, приемов общения, эмпатии;

– *творческие рефлексивно-пиктографические ситуационные задачи,* направленные на осознание особенностей коммуникативной компетенции и ее составляющих; рефлексия своих действий в контексте определенной ситуации, которая позволяет объективно оценивать, корректировать и постоянно обогащать свой коммуникативный опыт;

– *гностико-эвристические ситуационные задачи,* позволяющие развивать критическое мышление, умение исходить из комплексных, неоднозначных коммуникативных ситуаций с опорой на логику и интуицию.

И. Нестеровой коммуникативно-ситуационные задачи дифференцированы на *базовые* и *специальные*:

а) к *базовым ситуационным коммуникативным задачам* отнесены: задачи слушания, понимания, действия, установления обратной связи, самовыражения, эмоциональности и, поскольку указанные задачи тесно связаны с ситуацией общения – задачи понимания ситуации общения и ее развития;

б) к *специальным ситуационным коммуникативным задачам*, согласно функциональной структуре общения, отнесены: задачи сообщения, понимания, организации взаимодействия, диалога, а также задачи установления контакта, создания мотивации, налаживания доверительных отношений, управления познавательной деятельностью, установления педагогически целесообразного

взаимодействия [13]. При этом усвоение способа решения базовых задач будет способствовать более эффективному решению задач специальных.

В нашем исследовании нами, вслед за И. Нестеровой, выделены *базовые* и *специальные* коммуникативные ситуационные задачи. Развитие коммуникативной компетенции в рамках профессиональной компетентности учителей начальных классов мы предлагаем осуществлять путем решения как *базовых*, так и *специальных* коммуникативных ситуационных задач, как на курсах повышения квалификации, так и в рамках неформального и информального профессионального образования.

Таким образом, основу технологии конструирования коммуникативных ситуационных задач составляет понимание коммуникативной ситуационной задачи как компонента педагогической задачи, в основе которого лежит проблемная коммуникативная ситуация, создающая мотивированную необходимость в коммуникативной деятельности в условиях заданной ситуации. Коммуникативная ситуационная задача является эффективным педагогическим средством развития коммуникативной компетенции учителей начальных классов в процессе развития профессиональной компетентности, так как в процессе их решения актуализируются и приобретают дальнейшее развитие все составляющие профессиональной компетентности педагога.

Список использованной литературы:

1. Афанасьева Н.А. Роль ситуативных задач в процессе обучения студентов высшей школы / Н.А. Афанасьева // Вестник БГУ им. ак. И.Г. Петровского. [Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики]. – Брянск: РИО БГУ, 2010. – № 1. – 206 с.

2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – Москва: Педагогика, 1990. – 184 с.

3. Бушуева Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.М. Бушуева. – Калининград, 2003. – 19 с.

4. Дубаков А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач: автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.В. Дубаков. – Магнитогорск, 2009. – 24 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 53-65.

6. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества): дисс. на соиск. уч. ст. докт. псих.наук: 19.00.07 / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1985. – 487 с.

7. Коренева А.В. Коммуникативно-ситуативные задачи как средство обучения речевой деятельности: монография / А.В. Коренева // Мурманск: МОИПКРО, 2005. – 118 с.

8. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Москва: Педагогика, 1990. – 104 с.

9. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 365 с.

10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 384 с.

11. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.

12. Маткаримова Д.Ш. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения / Д.Ш. Маткаримова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С.434-437.

13. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: 19.00.07 / Ирина Николаевна Нестерова. – Санкт-Петербург, 2007. – 169 с.

14. Педагогика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

15. Петроченко Г.Г. Ситуативные задачи в педагогике: учебное пособие / Г.Г. Петроченко. – Минск, 1990. – 224 с.

16. Путиловская Т.С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач учащимися в педагогическом общении: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.С. Путиловская. – Москва, 1983. – 16 с.

17. Хараева Л.А. Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л.А. Хараева. – Тбилиси, 1982. – 24 с.

УДК 796.015

ВИДЫ И МЕТОДЫ ВРАЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ, СПОСОБЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ В ФУТБОЛЕ

Клюев Александр Константинович Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, E-mail: kaf_fizmatit@mail.ru

Аннотация. *В статье описаны способы и методы врачебно-педагогического контроля, которые способствуют сохранению здоровья и работоспособности футболиста, снижают уровень травматизма, что, в свою очередь, ускоряет путь к решению поставленных задач – достижению максимального возможного уровня технико-тактической, физической, функциональной и психологической подготовленности спортсмена.*

Abstract. *The article describes the ways and methods of medical and pedagogical control that contribute to the preservation of the health and performance of a football player, reduce the level of injuries, which, in turn, speeds up the path to solving the tasks – achieving the maximum possible level of technical-tactical, physical, functional and psychological readiness athlete.*

Ключевые слова: *футбол, здоровье, способы восстановления, учебно-тренировочная работа, врачебно-педагогический контроль.*

Key words: *football, health, recovery methods, educational and training work, medical and pedagogical control.*

Цель занятий футболом – достижение максимального возможного уровня технико-тактической, физической, функциональной и психологической подготовленности, что обусловлено спецификой футбола и требованиями для достижение максимально высоких результатов в соревновательной деятельности.

Учебно-тренировочная работа при занятиях футболом направлена на решение следующих задач:

1. Способствовать формированию гармонично развитой личности в процессе занятия футболом.
2. Дальнейшее совершенствование всех компонентов техники футбола.
3. Индивидуализация общей и специально физической подготовленности.
4. Обеспечение высокого уровня функциональных возможностей систем организма, которые несут основную нагрузку в футболе.
5. Совершенствование индивидуальных, групповых и командных тактических действий в защите и нападении.
6. Обучение новым методом научно-методического обеспечения учебно-тренировочного процесса.
7. Повышение уровня мотивации для достижения максимальных спортивных результатов, воспитание способностей саморегуляции психологического состояния в экстремальных условиях тренировки и соревнований.

Чтобы поставленные цели и задачи были достигнуты, требуется врачебно-педагогический контроль, которые способствует сохранению здоровья и работоспособности футболиста, снижает уровень травматизма.

Виды врачебно-педагогического контроля при занятиях футболом следующее:

– ознакомление с условиями организации проведения занятий;

– изучение методики проведения занятий:

– изучение влияния физических упражнений на организм занимающихся;

– подбор наиболее приемлемых и допустимых средств физической тренировки для занимающихся соответствующего пола, возраста и функциональных особенностей занимающихся [1].

До начала занятий тренер должен ознакомиться с заключением врача о допуске к занятиям. При этом к занятиям не допускаются лица, не имеющие положительного врачебного заключения, пропустившие сроки явки к врачу на повторный осмотр и не прошедшие осмотр после пропуска занятий по болезни.

Непосредственно перед тренировкой тренер должен проверить санитарно-гигиеническое состояние места проведения занятий, готовность спортивного инвентаря, его целесообразное распределение в бассейне или зале. Занимающиеся допускаются к тренировке только в спортивной форме.

В начале занятия тренер должен справиться о самочувствии присутствующих, определить частоту пульса и выявить тех, у кого он повышен, выяснить причину повышение. В случае необходимости ограничить нагрузку, а в некоторых случаях и освободить от занятий или направить к врачу.

В течение занятия тренер и врач следят за настроением и поведением занимающихся, за тем, как они переносят нагрузку, за плотностью занятия, динамикой физиологических функций (частота пульса, дыхание и др.), за качеством выполнения упражнений. Чтобы предупредить появление неблагоприятных признаков, необходимо давать время для отдыха после упражнений, выполняемых с большой интенсивностью, а в отдельных случаях для лиц низкой подготовленности ограничить объем нагрузки или рекомендовать им не выполнять некоторые упражнения [2].

В подготовительном периоде первые занятия тренер проводит с минимальной физической нагрузкой. Повышение нагрузки проводится постепенно, чтобы определить функциональные возможности и степень приспособляемости каждого занимающегося к нагрузкам.

Методы врачебно-педагогических наблюдений следующие:

– учет внешних признаков утомления;

– подсчет частоты сердечных сокращений (по данным пульса);

– измерение артериального давления;

– определение жизненной емкости легких;

– динамометрия и другие показатели.

К внешним признакам утомления относятся:

а) окраска кожи;

б) степень потливости;

в) характер дыхания;

г) координация движений;

д) внимание;

е) желание выполнять упражнение и т.п.

Изменение их в процессе тренировки позволяют оценить соответствие физической нагрузки функциональным возможностям занимающихся и выявить первые признаки утомления [3].

Реакция сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку изучается по частоте пульса и артериальному давлению. Перед началом занятий частота пульса повышается на 5-10 ударов по сравнению с исходными данными, после подготовительной части – 20-40 ударов, в середине основной части – 50-70 ударов, а в конце занятия на 10-15 ударов в минуту.

Изменение частоты пульса во время занятия зависит не только от режима упражнения, но и от уровня физической подготовленности занимающегося, как об этом отмечено в предыдущей главе программы.

Артериальное давление также чутко реагирует на физическую нагрузку во время занятий. Реакция считается слабой, если артериальное давление повышается на 10-15 мм рт.ст.; средней – на 15-25 и большой – на 40-45 мм рт. ст. от исходных данных. У лиц с повышенных кровяным давлением, как правило, показатели реакции артериального давления на одну и ту же физическую нагрузку больше, что следует учитывать при проведении занятий.

При соответствии тренировочной нагрузки занятия физической подготовленности занимающихся сердечно-сосудистая система реагирует учащением пульса, повышением максимального артериального давления и увеличением пульсового давления.

Об объеме нагрузки можно судить по показателям ЖЕЛ. Если ЖЕЛ в конце занятия увеличивается на 100-200 мл, то нагрузку можно считать малой, если остается без изменений или увеличивается до 200-300 мл – средний, а если увеличивается до 300-500 мл – большой [4].

Физиологическое воздействие физических упражнений зависит и от плотности занятия. Для ее определения производится хронометраж с регистрацией темпа и длительности упражнение, длительности периодов отдыха между упражнениями, количества повторений упражнения, затраты времени на объяснение упражнений.

Для переносимости нагрузки в занятии применяются дополнительные функциональные пробы, которых может проводить в процессе занятия не только врач, но и преподаватель.

Методика проведения функциональной пробы следующая: до начала занятия определяется частота пульса, затем выполняется 20 приседаний за 30 сек, и снова проводится подсчет пульса. Так же проводится проба и после окончания занятий. Если частота пульса после второго проведения пробы оказалась выше на 12 ударов в минуту, то также нагрузка в занятии была малой, если на 18 ударов – средней, если больше, чем на 24 удара в минуту – большой.

В процессе тренировочной работы рекомендуется проводить анкетные опросы, которые помогут учесть индивидуальные особенности занимающихся и улучшить учебно-педагогический процесс. В анкету включаются следующие вопросы: что повлияло на решение заниматься в клубе, отмечается ли улучшение в состоянии здоровья, повышается ли работоспособность, нравятся ли занятия, как переносятся нагрузки и др.

Занимающимся футболом рекомендуется вести дневник самоконтроля в который они записывают оценку общего самочувствия, сна, физической и умственной работоспособности, настроения, а так же общую оценку состояния опорно-двигательного аппарата и мышечной системы. Эти сведения помогут преподавателю и врачу улучшить учебно-педагогический процесс.

Успешное решение заданий, которые состоят в процессе занятий футболом, возможно без системы специальных мероприятий и условий восстановления.

Вопросы восстановления решаются во время тренировочных занятий и соревнований, во время отдыха, между занятиями и соревнованиями, на отдельных этапах годового цикла подготовки.

Система профилактических восстановительных мероприятий имеет комплексный характер и содержит методы педагогического, психологического и медико-биологического влияния.

Педагогические методы восстановления

1. Рациональное распределение нагрузок в микро-, мезо-, макроциклах.
2. Создание рационального ритма и режима учебно-тренировочного процесса.
3. Рациональное использование учебно-тренировочных занятий.
4. Использование различных способов и методов тренировок, включая не традиционные.
5. Придерживаться рациональной последовательности упражнений, чередование разнонаправленных нагрузок.
6. Индивидуализация учебно-тренировочного прочеса.
7. Адекватные интервалы отдыха.
8. Упражнения для активного отдыха, на расслабление и восстановление дыхания.
9. Дни профилактического отдыха.

Психологические методы восстановления

1. Организации комфортных условий и факторов тренировок.
2. Создание позитивного эмоционального фона на тренировках.
3. Формирование значимых мотивов и лояльного отношения к тренировкам.
4. Переключение внимания, мыслей, самоуспокоения, самоподбадривание, самоприказания.
5. Идеомоторная тренировка.
6. Психорегулирующая тренировка.
7. Отвлекающие методы: чтение книг, слушание музыки, экскурсии, посещение музеев, выставок, театров, использование настольных игр.

Гигиенические способы восстановления

1. Рациональный режим дня.
2. Ночной сон не менее 8-9 часов в сутки.
3. Тренировка в благоприятные периоды суток: 11.00-13.00; 17.00-20.00. (Тренировка в течение неблагоприятных периодов суток с целью волевой подготовки допустимы и оправданы в подготовительном периоде).

4. Сбалансированное 3-4 разовое питание по схеме: завтрак – 20-25%; обед – 40-45%; полдник – 10%; ужин – 20-30% суточного рациона.

5. Использование специализированного питания: витамины, питательные смеси, соки, спортивные напитки - во время употребления еды, до и во время тренировки.

6. Гигиенические процедуры.

7. Удобная одежда и обувь.

Восстановительный рацион должен состоять из продуктов, богатых легкоусвояемыми углеводами (молоко, особенно молочнокислые продукты, хлеб из пшеничной муки высшего качества, мед, варенье, компоты и т.д.). Необходимо употреблять масло без термической обработки – основной источник полинасыщенных жирных кислот, которые усиливают восстановительные процессы.

Восстановительный рацион должен иметь балластные вещества и пектин, который находится в овощах и фруктах: они способствуют выведению из организма шлаков. Для восстановления затрат воды и солей можно увеличить суточную норму воды и пищевой соли.

Физиотерапевтические способы восстановления

1. Душ теплый (успокаивающий), контрастный и вибрационный (возбуждающий).

2. Ванны – солевая, жемчужная.

3. Юани 1-2 раза в неделю – паровая или сухая: при температуре 80-90°С, нахождение 5-7 мин., не позднее чем за 5 дней до соревнований.

4. Массаж – ручной, вибрационный, точечный, сегментарный водяной (с гидропроцедурами). Ручной массаж: предупреждающий – за 15-20 мин., до занятий; восстановительный – через 20-30 мин., после занятий, при сильном утомлении – через 1-2 часа.

5. Спортивные растирания.

6. Аэронизация, кислородная терапия, баротерапия.

7. Электросветотерапия.

Физиотерапевтические восстановительные мероприятия должен проводить медицинский работник по специальным схемам в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей спортсмена [5].

Планирование учебно-тренировочной работы по футболу проводится на основе научно-методических данных Авраменко В.Г., Андреева С.Н., Шамардина В.Н., Соломонко В.В., Лисенчук Г.А., Соломонко О.В. и других.

Документами планирования учебно-тренировочной работы по футболу являются: рабочая программа, учебный план, план-график, распределения учебного материала, рабочий план, поурочные планы занятий, расписание занятий, индивидуальные программы.

Рабочая программа и учебный план определяют основное направление содержания учебно-тренировочной работы в клубе на весь период занятий.

Годовой график учебно-тренировочной работы определяет порядок организации и последовательность прохождения теоретического и практического материала программы по этапам, месяцам и неделям.

В рабочем плане учебный теоретический и практический материал программы отражается в том или ином объеме в содержании каждого занятия. Он раскрывает методику последовательного прохождения программного материала по установленным графиком циклам.

Рабочие планы рекомендуется составлять на каждый отрезок времени, в течение которого проводятся занятия, продолжительность этапов определяется графиком учебного процесса. Поурочный план отдельного занятия представляет конкретную разработку содержания, организации и методику проведения данного занятия.

Все эти способы и методы способствуют сохранению здоровья и работоспособности футболиста, снижают уровень травматизма, что ускоряет путь к решению поставленных задач и достижению дела, и настоятельно рекомендуются для практического применения.

Список использованной литературы:

1. Рубанович В.Б. Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой: учебное пособие / В. Б. Рубанович. – 3-е изд., испр. и доп.– Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 253 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07030-9 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://urait.ru/bcode/513484 (дата обращения: 15.12.2022).
2. Зотов В.П. Восстановление работоспособности в спорте / В.П. Зотов. – Киев: Здоровья, – 1990. – 196 с.
3. Макарова Г.А. Оптимизация постнагруженного восстановления спортсменов (методология и частные технологии) / Г.А. Макарова. – Спорт, 2017. – 160 с.
4. Иорданская Ф.А. Комплексная система восстановления спортсменов в условиях тренировочных мероприятий, соревнований / Ф.А. Иорданская. – Спорт, 2021. – 112 с.
5. Лавриченко В.В. Футбол. Тренировка индивидуальных навыков. Учебно-методическое пособие / В.В. Лавриченко. – Самиздат. – 2021. – 120 с.

УДК 159.922

ПРИЧИНЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ковальчишина Наталья Ивановна, Российский государственный социальный университет, г. Минск, Беларусь, E-mail: natkov4@mail.ru
Головко Максим Юрьевич, Российский государственный социальный университет, г. Минск, Беларусь, E-mail: golovkomiu@gmail.com

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы тревожности младших школьников. Бурный технологический рост, трансформация политико-экономических и социально-культурных институтов общества оказывают серьёзное влияние на эмоционально-волевую сферу детей. Детская тревожность свидетельствует, в первую очередь, о дезадаптации школьников и оказывает негативное влияние на их взаимоотношения с одноклассниками, а также на общий уровень благополучия. Авторы анализируют особенности проявления тревожности у младших школьников, детерминируют ее причины, предлагают способы по снижению тревожности детей и стабилизации их эмоционального состояния.*

Ключевые слова: *личностная тревожность, эмоционально-волевая сфера, фрустрация, эмоциональная неустойчивость, младшие школьники.*

Abstract. *The article deals with the issues of anxiety of younger students. The rapid technological growth, the transformation of the political, economic and socio-cultural institutions of society have a serious impact on the emotional and volitional sphere of children. Children's anxiety testifies, first of all, to the maladaptation of schoolchildren and has a negative impact on their relationships with classmates, as well as on the general level of well-being. The authors analyze the features of the manifestation of anxiety in younger schoolchildren, determine its causes, suggest ways to reduce children's anxiety and stabilize their emotional state.*

Key words: *personal anxiety, emotional-volitional sphere, frustration, emotional instability, younger schoolchildren.*

Рассмотрение тревожности младших школьников всегда было актуальным для исследователей. Бурный технологический рост, трансформация политико-экономических и социально-культурных институтов общества оказывают серьёзное влияние на эмоционально-волевую сферу детей. Детская тревожность свидетельствует, в первую очередь, о дезадаптации школьников и оказывает негативное влияние на их взаимоотношения с одноклассниками, а также на общий уровень благополучия.

Тревожность в младшем школьном возрасте привлекает к себе внимание тем, что является одной из самых распространенных проблем у учащихся этого возраста. Для данного возрастного периода школьная действительность является

важнейшей областью социального взаимодействия. Именно поэтому ситуации из школьной жизни становятся факторами, способствующими усилению детских страхов и появлению новых. Кроме того, школа имеет большую значимость не только для ребенка, но и для его родителей. Ведь огромное количество младших школьников старается не расстраивать плохими отметками родителей, боится наказаний или других для себя неблагоприятных моментов.

На сегодняшний день число тревожных детей в мире растет. Они характеризуются, прежде всего, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью, повышенным беспокойством, иногда агрессией.

Глобальные трансформации в мире, неустойчивая социально-политическая обстановка в странах, пандемия, способствовали серьезным изменениям привычного уклада жизни многих людей, привели к ухудшению психологического климата в семьях, повлияли на ценностные установки и нравственные устои населения большинства государств. Естественно, все эти факторы не могли не повлиять на подрастающее поколение, спровоцировав у них рост личностных изменений и изменение моделей социального поведения.

Кстати, статистика последних лет по количеству обращений родителей к психологу свидетельствует о том, что чаще всего это касается возросшей тревожности детей. Родители, не справляясь с негативным эмоциональным состоянием детей, вынуждены обращаться за помощью к специалистам.

Если анализировать причины проявления тревожности у детей, то одной из основных можно назвать неудачный опыт школьников, полученный в результате преодоления состояния беспокойства и тревоги [8]. В связи с этим, необходимо оказывать детям помощь в нахождении реальных способов преодоления проявлений эмоциональной неустойчивости, выражающейся в неуверенности, раздраженности, подавленности, агрессивности и др.

В соответствие с этим задача своевременного выявления степени личностной тревожности младших школьников, оказание им психологической помощи и поддержки является первостепенной, важной и актуальной.

В отечественной и зарубежной психологии проблема тревожности рассмотрена на достаточном высоком научном уровне. Интересным представляются работы В.М. Астапова (2004), В.Р. Кисловской (1972); И.А. Мусиной (1988); А.М. Прихожан (2000, 2013); М.А. Панфилова (2006),Ф. Сушковой (2006), Р.М. Хусаиновой (2012) и др.

Важно подчеркнуть, что сегодня тревожность исследуется в основном в узких рамках конкретных проблем: школьная тревожность (Е.В. Новикова, А.М. Прихожан), экзаменационная тревожность (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко), тревожность ожиданий в социальном общении (В.Р. Кисловская).

В отечественной психологии авторы в большей степени исследуют тревожность, проявляющуюся у подростков и взрослых людей, чем у детей младшего школьного возраста. Этот факт может сигнализировать о недостаточной профилактической работе с родителями относительно эмоционального состояния детей, несвоевременном оказании помощи

тревожным детям. Отсюда детские неврозы (К. Хорни, А.И. Захаров); отклонения в поведении, дезорганизация интеллектуальной и продуктивной деятельности (Ч. Спилбергер, Л.Н. Собчик, В.С. Ротенберг и др.).

Понятие «тревожность» сегодня трактуется по-разному. Однако чаще всего при анализе данного явления говорится об определенной личностной черте человека, проявляющейся в постоянном чувстве тревоги, характеризующейся неопределенностью и неясным чувством опасности [7].

Как известно, понятие «тревожность» впервые было озвучено специалистами в области психиатрии и психоаналитики, а упоминание слова «тревожный» замечено уже в словарях в 1771 г.

Некоторые исследователи (Р.С. Немов, В.В. Давыдов) считают, что тревожность – это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Авторы подчеркивают, что склонность испытывать беспокойство проявляется и в тех жизненных ситуациях, которые к этому совсем не располагают [6].

Интересным, на наш взгляд, представляется мнение таких авторов, как М. Литвак, К. Изард, которые констатировали, что тревога – это эмоция, возникающая при общей оценке ситуации как неблагоприятной. Это некая комбинация нескольких эмоций, одной из которых является страх, а другими её признаками являются чувства печали, вины и стыда. Как правило, источники тревоги бессознательны, их невозможно логически объяснить, к тому же они направлены в будущее [3; 5].

Известный исследователь детской тревожности А.М. Прихожан указывает, что тревожное состояние ощущается человеком в виде напряжения, озабоченности, беспокойства, в результате чего возникают чувства неизбежной неудачи, тоски, бессилия, одиночества и невозможности принять правильное решение [7].

Взгляд Л.И. Божович на тревогу заключается в том, что она рассматривает ее, как осознаваемое интенсивное болезненное состояние, которое переживалось раньше [1].

По мнению Н.Д. Левитова тревогу можно рассматривать, как неблагоприятное психическое состояние, вызванное возможными или вероятными неприятностями [4].

Важно подчеркнуть, что в настоящее время тревожность рассматривается в контексте двух критериев: с одной стороны – это черта личности, а с другой – состояние.

Личностная тревожность характеризуется обычно устойчивым проявлением тревоги, как соответствующая черта личности ребенка. Ситуативная тревожность – это ситуативно изменчивые проявления тревожности личности [4].

Если рассматривать динамику развития школьной тревожности у детей младшего школьного возраста, можно проследить, что наибольшее беспокойство

проявляется в первый год обучения, когда происходит адаптация ребенка к новой социальной роли, к новой социальной ситуации развития [7]. Вместе с тем, после завершения периода адаптации к школе и новому положению в жизни, уровень тревожности нормализуется. Ко второму году обучения ребенок может уже вполне свободно ориентироваться в системе обучения.

Для тревожных детей характерно: постоянное беспокойство, трудность и в некоторых случаях невозможность сконцентрироваться на чем-либо, мышечное напряжение, раздражительность, нарушение сна. Многие исследователи отмечают, что тревожность возникает у детей младшего школьного возраста вследствие формирования отрицательного негативного опыта, который зависит от запоминания только ситуаций неуспеха, неумения адекватно оценить свои способности, взаимоотношений ребенка и родителей, непринятия сверстниками [1].

Как известно, состояние повышенной тревожности базируется на фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны близких людей, которая в младшем школьном возрасте является ведущей потребностью [8].

Многие авторы указывают на главные причины проявления тревожности у школьников: образовательная среда (физическое пространство; система взаимоотношений «ученик – учитель – администрация – родители»; программа обучения); неумение младшего школьника справиться с учебной программой, регулярно повторяющиеся оценочные ситуации, непринятие коллективом учащихся [6; 7].

Как показывает практика, важным фактором проявления тревожности у детей считают также уровень детско-родительских отношений. При неблагоприятных взаимоотношениях в семье у детей появляется чувство беспокойства и неуверенности и др. Подобная ситуация возможна когда:

– родительские требования к детям завышены;
– у родителей наблюдается повышенный уровень тревожности;
– родители непоследовательны в воспитании ребенка;
– воспитатели ребенка сами чрезмерно эмоциональны;
– родители постоянно сравнивают достижения ребенка с успехами других детей;
– преобладает авторитарный стиль воспитания.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что проявление тревожности на начальном этапе обучения в школе всегда присутствует. Нормализация обучения в школе возможна при более-менее систематическом переживании тревожности в конкретных ситуациях. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать так называемую «критическую точку», которая для каждого ребенка индивидуальна [7].

Для изучения проявления тревожности нами была использована методика «Шкала личностной тревожности учащихся» (А.М. Прихожан).

В исследовании приняли участие младшие школьники в возрасте 10-12 лет в количестве 35 человек (17 мальчиков и 18 девочек), проводилось на базе ООО

«Психолог и Я» г. Минск, Республика Беларусь. Целью данной организации является оказание психологической помощи детям и взрослым в разрешении личностных проблем.

Анализ полученных результатов по методике А.М. Прихожан показал (см. табл. 1), что более трети младших школьников (37%) имеют завышенный и высокий уровень личностной тревожности, причем у девочек гораздо чаще проявляется, чем у мальчиков (девочки – 23% , мальчики – 14%). Около половины респондентов имеют также высокий уровень школьной и межличностной тревожности (43% и 46% соответственно).

Таблица 1

Средние значения показателей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста по методике А.М. Прихожан (в баллах)

Показатели тревожности	Мальчики (n=16)					Девочки (n=18)				
	ЧС	Н	НЗ	ЯЗ	ОВ	ЧС	Н	НЗ	ЯЗ	ОВ
Личная тревожность	1.3	4.5	7	0	10	1	4.1	7.3	9	10
Школьная тревожность	1.3	5	7.6	9	0	1.5	4.6	7.5	0	10
Самооценочная тревожность	1.5	**3.8**	7	9	10	1	**6.1***	7	0	10
Межличностная тревожность	1.3	4.5	7	9	10	1.2	5	7	9	10
Магическая тревожная	1.3	4.2	0	0	10	1.3	4.3	7	9	0

Примечание: 1) ЧС – «чрезмерное спокойствие», Н – норма, НЗ – несколько завышенная, ОВ – очень высокая, ЯЗ – явно завышенная;

*2) * статистически значимые различия по U-критерию Манна-Уитни, при p<0,05.*

Как видно из таблицы у мальчиков (14%) и девочек (28%) по критерию «самооценочная тревожность» выявлены статистически значимые различия по параметру «норма» согласно U-критерия Манна-Уитни, при p<0,05. Данный результат может свидетельствовать о том, что у девочек в большей степени, чем у мальчиков проявлена норма относительно оценки своей внешности и своих возможностей по сравнению со сверстниками.

На основе вышеизложенного, следует отметить, что у многих детей младшего школьного возраста наблюдается повышенный уровень личностной тревожности. Подобная ситуация требует тщательного анализа и тесного взаимодействия родителей, педагогов и психолога.

В качестве способов преодоления тревожности у младших школьников можно порекомендовать проводить различного рода беседы с родителями, коррекционные и игровые занятия с детьми, тренинги, арт-терапевтические кейсы (музыкотерапия, изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия),

направленные на повышение уверенности детей, снижение страха, улучшение эмоционального состояния и др.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что вопросы повышенной тревожности младших школьников остаются по-прежнему актуальными. Причинами негативного эмоционального состояния детей могут быть не только их личностные черты, но и особенности внешней ситуации, ближайшее окружение учащихся. В связи с этим дальнейшая работа специалистов со школьниками, имеющими повышенный уровень тревожности, должна носить индивидуальный характер и в то же время комплексный, системный подход. Перспективами дальнейшего изучения проблемы, может быть исследование динамики проявления тревожности у учащихся в период обучения в образовательном учреждении.

Список использованной литературы:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Серия «Мастера психологии» / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Словарь-справочник для практикующего специалиста / С.Ю. Головин. – Изд-во: Харвест, 2007. – 976 с.

3. Изард К.Э. Психология эмоций. пер. с англ. / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.

4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Учебно-методическое пособие / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 2000. – 343 с.

5. Литвак М.Е. 5 методов воспитания детей: уникальные методы воспитания детей / М.Е. Литвак. – Москва, 2015. – 285 с.

6. Немов Р.С. Психология: Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 287 с.

7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Серия «Детскому психологу» / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

8. Ушакова Е.М. Как избавить ребенка от тревожности / Е.М. Ушакова // Директор школы. – 2006. – № 7. – С. 99-101.

УДК 616.895

АФФЕКТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ В СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Колобова Светлана Викторовна, Московский гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: prgaga@mail.ru, SPIN-код: 9113-9394, ORCID-ID 0000-0002-85188799

Аннотация. *Статья посвящена краткому описанию аффективных расстройств, наблюдаемых у людей старческого возраста, методов диагностики аффективных расстройств и проблем, связанных с их осуществлением.*

Аффективные расстройства часто встречаются в пожилом возрасте, и их распространенность увеличивается по мере старения населения [18]. Из-за своих тяжелых последствий расстройства настроения в позднем возрасте должны рассматриваться как особо важная проблема общественного здравоохранения и геронтологии. Депрессия и биполярное аффективное расстройство (БАР) у пожилых людей зачастую связаны с сопутствующими заболеваниями и снижением когнитивных способностей, в дополнение к повышенному риску деменции, риску самоубийства и общей смертности. Существуют особенности в этиологии, клинической картине и лечении расстройств настроения у пожилых людей. Осознание этих различий и их клинических последствий важно для эффективного лечения расстройств настроения у пожилых людей.

Большая часть накопленных знаний о природе и особенностях аффективных расстройств почерпнута из практических исследований и наблюдений, однако контролируемых данных все еще недостаточно. Тем не менее, в последнее время явно наблюдается рост научного интереса к аффективным расстройствам в старческом возрасте и гериатрической депрессии.

Ключевые слова: *аффективные расстройства, депрессия, биполярное аффективное расстройство, геронтология, методы диагностики аффективных расстройств.*

AFFECTIVE DISORDERS IN OLD AGE

Kolobova Svetlana Viktorovna, Moscow University for the Humanities, Moscow, E-mail: prgaga@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to a brief description of affective disorders observed in people of senile age, methods for diagnosing affective disorders and problems associated with their implementation.*

Mood disorders are common in the elderly, and their prevalence increases as the population ages [18]. Due to their severe consequences, mood disorders in later life should be considered as a particularly important public health and gerontological

problem. Depression and bipolar affective disorder (BPD) in the elderly are often associated with comorbidities and cognitive decline, in addition to an increased risk of dementia, risk of suicide, and overall mortality. There are features in the etiology, clinical presentation and treatment of mood disorders in the elderly. Understanding these differences and their clinical implications is important for the effective treatment of mood disorders in the elderly.

Much of the accumulated knowledge about the nature and characteristics of affective disorders comes from practical research and observation, but controlled data is still insufficient. However, recently there has been a clear increase in scientific interest in affective disorders in old age and geriatric depression.

Key words: *affective disorders, depression, bipolar affective disorder, gerontology, methods for diagnosing affective disorders.*

В соответствии с Международной классификацией болезней 10 пересмотра (МКБ-10), расстройства настроения включают в себя: F30 Маниакальный эпизод, F31 Биполярное аффективное расстройство, F32 Депрессивный эпизод, F33 Рекуррентное депрессивное расстройство, F34 Устойчивые расстройства настроения, F38 Другие расстройства настроения, F39 Расстройство настроения неуточненное [6].

Изменения эмоциональной сферы у пожилых связаны как с физическим, так и психическим состоянием человека. Неспособность пожилого человека что-либо сделать для других вызывает у него чувство зависти и вины, которое впоследствии сменяется равнодушием к окружающим, безучастным отношением к своему настоящему и будущему, к снижению эмоционального контроля, обидчивости. Безразличие часто расценивается как способ защиты от сильных переживаний. Возникающая депрессия, проявляющаяся в ослаблении эмоционального тонуса, замедлении эмоциональной живости, обедненности мимики, связана с тем, что, не видя ничего хорошего в будущем, пожилые люди перестают строить планы и тем самым страхуют себя от возможных разочарований.

По данным исследования на российской популяции «Хрусталь», распространенность депрессии составила 25,9% у лиц в возрасте 65-74 года и 42,5% в возрасте старше 75 лет [16]. Исследования, проведенные в западных странах, показывают, что диагностике и лечению депрессии у пожилых людей уделяется недостаточно внимания [17].

У людей старческого возраста более проявлены, чем у молодых людей такие симптомы депрессии как нарушения сна, потеря аппетита, усталость, психомоторная заторможенность, чувство безнадежности относительно будущего, ощущение никчемности, грусти и опустошения. Данные симптомы не дают пожилым людям вести активную социальную жизнь и эффективно функционировать. Другими очень распространенными проявлениями у пожилых людей с депрессией являются жалобы на плохую память и концентрацию внимания, замедление скорости когнитивной обработки и исполнительную дисфункцию, смешанную с деменцией, называемой псевдодеменцией [15].

Депрессивные расстройства усугубляют тяжесть течения соматических заболеваний, провоцируя осложнения, снижают уровень работоспособности и

приводят к изоляции индивида от привычного общества и семьи (в случае длительного пребывания пожилого человека в стационаре).

Зачастую аффективные расстройства у лиц старческого возраста долгое время остаются невыявленными. Причина этому – диагностические трудности, связанные с тем, что врачи соматического профиля критично и радикально относятся к «болезням души», отрицая их существование. Данные расстройства выявляются в основном в ходе неврологических осмотров, когда у пациента обнаруживаются когнитивные нарушения. При этом с возрастом пациенты всё чаще обращаются к врачам именно из-за соматических симптомов, а не эмоциональных расстройств.

Алгоритм диагностики аффективных расстройств у лиц старческого возраста включает в себя несколько этапов [13]:

I. Диагностический скрининг – при подозрении на наличие аффективных расстройств обследование пациента начинается с заполнения ими скрининговой методики – Госпитальная шкала депрессии и тревоги (HADS). Она используется в рамках общемедицинской практики.

II. Клинико-патопсихологический этап – происходит оценка наличия признаков депрессивного синдрома врачом общесоматической практики (неврологом, терапевтом).

III. Лабораторно-инструментально-диагностический этап – позволяет убедиться, что выявленный синдром не является первичным проявлением соматической или неврологической патологии.

IV. Психодиагностический этап – детальная диагностика расстройства у человека старческого возраста.

К психодиагностически методикам диагностики депрессии относятся следующие:

1. Шкала депрессии Т. Ташева – включает 50 утверждений. Благодаря данной шкале выявляются эмоциональный, волевой, вегетативный, интеллектуально-мыслительный синдромы, что дает профиль личности – депрессиограмму.

2. Шкала депрессии Бека – состоит из 21 утверждения, которые необходимо оценить по шкале от 0 до 3. В результате подсчета баллов можно выявить легкую депрессию, умеренную депрессию и явно выраженную депрессивную симптоматику.

3. Шкала Гамильтона для оценки депрессии – заполняется при проведении клинического интервью врачом, имеющим опыт в оценке психического здоровья.

4. Шкала Занга для самооценки депрессии – состоит из 20 утверждений, каждый из которых оценивается по шкале Ликерта от 1 до 4. Данная методика может использоваться как пациентом, так и врачом.

5. Опросник депрессивных состояний – клиническая и скрининговая методика, предназначенная для исследования депрессии и различия невротической и эндогенной депрессии.

6. Шкала гериатрической депрессии (GDS) – включает в себя 30 вопросов о настроении пациента, его мыслях, чувствах и эмоциях.

7. Шкала Корнелла (CSDD) – способ выявления симптомов депрессии у человека, страдающего деменцией. В отличие от других шкал для депрессии, CSDD учитывает дополнительные признаки депрессии, которые человек может не выразить словами. Шкала Корнелла измеряет наблюдения и физические признаки, которые могут указывать на депрессию. Вопросы задаются близкому другу, члену семьи или лицу, осуществляющему уход (называемому информатором), который хорошо знает человека. Шкала включает вопросы, касаемые здоровья, настроения, физических признаков, циклических функций, нарушений мышления пациента.

Представление об эмоциональном состоянии пациента дает исследование самооценки с помощью методики Дембо-Рубинштейна. Методика имеет форму свободной беседы. На листке бумаги рисуется вертикальная линия, задача пациента – отметить свое местоположение на шкале, где самый верх шкалы – это здоровые люди, низ – больные. Затем рисуются аналогичные шкалы: ума, характера, счастья. После этого в ходе беседы пациент должен объяснить свой выбор, что является наиболее диагностически важной и показательной частью исследования.

М.Э. Барзман, Э.Т. Дорофеева и Б.Р. Калнина установили существенные различия цветовой чувствительности при полярных аффективных нарушениях у больных МДП [1, с. 286]. Перспективным в этом направлении может оказаться и исследование эмоциональной сферы личности тестом Люшера.

Для анализа степени выраженности продуктивной психопатологической симптоматики (вычурности мышления, аффективной уплощенности, притупления, возбуждения, тревоги, ухода в себя и пр.) используется методика «Краткая психиатрическая оценочная шкала» (BPRS), содержащая 18 пунктов. Каждый пункт оценивается специалистом – врачом-психиатром.

Диагностика аффективных расстройств у лиц старческого возраста осложняется многими факторами. Клиническая картина, к примеру, депрессии у пожилых пациентов имеет характерную особенность – основные симптомы расстройства видоизменяются. Так, в позднем возрасте у пациентов практически нет жалоб на такие состояния как печаль и уныние, вместе этого пациенты жалуются на ипохондрические и соматические состояния, на плохую память, проявления, похожие на симптомы деменции, невротическую симптоматику (выраженную тревогу, перепады настроения, истерическую симптоматику), апатию, упадок сил и низкую мотивацию.

Симптомы, которые трудно интерпретировать у пожилых из-за сопутствующего соматического заболевания у пациента: анорексия, уменьшение массы тела, снижение энергии [13, с. 35].

Также на психоэмоциональное состояние пожилых пациентов оказывают влияние некоторые лекарственные препараты: гипотензивные (бета-блокаторы, блокаторы кальциевых каналов (нифедипин), сердечные гликозиды, дигоксин); кортикостероиды (преднизолон); анальгетики (кодеин, опиоиды); COX-2-ингибиторы (целекоксиб, рофекоксиб); лекарственные средства для лечения паркинсонизма (леводопа, амантадин, тетрабеназин); психотропные лекарственные препараты (антипсихотические препараты, бензодиазепины).

Следующая проблема в диагностике аффективных расстройств у пожилых людей – повышение полиморфности и атипичности психопатологической структуры аффективных синдромов. В результате, аффективные расстройства все сложнее диагностировать, оценить их тяжесть и динамику симптоматики. Еще большие сложности у клинициста вызывает потеря контакта с пациентом из-за когнитивных нарушений, псевдодеменции. В результате исследований [2, с. 35] было выявлено, что оценочные шкалы не предусматривают множество значимых для клинической оценки психопатологических симптомов.

Так, при диагностике депрессии часто отмечаются следующие симптомы, не входящие в оценочные шкалы: тоска с «витализацией», бред, ипохондрия, элементарные галлюцинации, критика к заболеванию, циркадность, соматовегетативные нарушения и пр. При диагностике мании обычно не исследуются благодушие или дурашливость, сенестопатии и ипохондрия, галлюцинации, психическая и соматическая астения и пр.

Помимо этого, названия симптомов в методиках аффективных нарушений могут значительно различаться, что вызывает затруднения при проведении диагностики.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на данный момент диагностика аффективных нарушений у людей старческого возраста представляет собой значительную проблему в геронтологии и гериатрии в частности. Требуется проведение дальнейших исследований, изучение проблемы и разработка диагностической методики, которая могла бы с большей точностью выявить наличие аффективных нарушений у пожилых людей на ранних стадиях.

Список использованной литературы:

1. Блейхер В.М., Круг И.В. Боков С.Н. Клиническая патопсихология. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инст. 2009. – 623 с.

2. Иванец Н.Н., Авдеева Т.И. Психометрические шкалы в диагностике аффективных расстройств позднего возраста: актуальное состояние проблемы и возможные пути решения // Российский психиатрический журнал. – 2012. – № 1. – С. 30-40.

3. Клиническая психология. Под ред. Б.Д. Карвасарского. – 3-е изд. – Санкт-Петербург и др. – Питер, 2008.

4. Клиническая психология: учебник для мед. вузов и фак. клин. психологии / В.А. Абабков, А.П. Бизюк, Н.Н. Володин и др.

5. Клиническая психология: учебник для бакалавров: для вузов / Е.А. Орлова, Н.Т. Колесник; Отв. ред. Г.И. Ефремова. – 2. изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2014.

6. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mkb-10.com (дата обращения: 22.11.2022).

7. Патопсихология: Основы клин. диагностики и практики / Б.В. Зейгарник. – 2-е. изд., перераб. и доп. – Москва: Эксмо, 2009.

8. Патопсихология: хрестоматия / Сост. Н.Л. Белопольская. – М: Когито-Центр, 2000.

9. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., Апрель-Пресс, 1999.

10. Руководство по психиатрии (т. 1, т. 2). – М.: Медицина, 1999.

11. Савина М.А., Шешенин В.С., Абдуллина Е.Г. Диагностика психических расстройств у пожилых: современные классификации. Психиатрия. – 2020. – № 18 (1). – С. 59-70.

12. Снедков Е.В. Аффективные расстройства: учебно-методическое пособие / Е.В. Снедков, И.В. Лемешев. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2017. – 40 с.

13. Соловьев А.Г., Попов В.В., Новикова И.А. Ранняя диагностика и профилактика психических расстройств в пожилом возрасте: учебно-методическое пособие / А.Г. Соловьев, В.В. Попов, И.А. Новикова. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2016. – 160 с.

14. Alexopoulos G.S. Cornell Scale for Depression in Dementia // Biol Psychiatry. – 1988. – № 23 (3). – pp. 271-284.

15. Butters M.A., Whyte E.M., Nebes R.D., et al. The nature and determinants of neuropsychological functioning in late-life depression. Arch Gen Psychiatry. – 2004. – № 61 (6). – С. 587-595.

16. Gurina N.A., Frolova E.V., Degryse J.M. A roadmap of aging in Russia: the prevalence of frailty in communitydwelling older adults in the St. Petersburg district-the «Crystal» study. J. Am. Geriatr. Soc. – 2011. – № 59 (6). – pp. 980-988.

17. Kamphuis M.H., Stegenga B.T., Zuithoff N.P., et al. Does recognition of depression in primary care affect outcome? The PREDICT-NL study. Fam. Pract. – 2012. – № 29 (1). – pp. 16-23.

18. Leandro da Costa Lane Valiengo, Florindo S. Mood disorders in the elderly: prevalence, functional impact, and management challenges // Neuropsychiatric Disease and Treatment. – 2016. – pp. 2105-2114.

19. Mitchell A.J., Rao S., Vaze A. Can general practitioners identify people with distress and mild depression? A metaanalysis of clinical accuracy. J. Affect. Disord. – 2011. – № 130 (1-2). – pp. 26-36.

20. Stanners M., Barton C., Shakib S., et al. The prevalence of depression amongst outpatients with multimorbidity. Health. – 2013. – № 5 (4). – pp. 805-810.

УДК 159.9

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К БУЛЛИНГУ

Коновалова Лидия Александровна, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, E-mail: lidkalitka18@gmail.ru
Дударева Александра Андреевна, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, E-mail: alexandradudareva2001@gmail.com

Аннотация. *Актуальность данной работы обоснована тем, что буллинг как разновидность насилия стал частым явлением в учебных заведениях. Этот социальный феномен особенно ярко проявляется в младшем подростковом возрасте, когда к концу этого возрастного периода намечается его спад. В данной статье представлены результаты опроса школьников 7-8 классов Республики Карелии об их отношении к буллингу, что позволяет несколько расширить рамки понимания явления травля. На основании исследования можно сказать о том, что у подростков превалирует негативное отношение к травле.*

Abstract. *The relevance of this work is justified by the fact that bullying as a form of violence has become a frequent occurrence in educational institutions. This social phenomenon often starts in early adolescence, and by the end of adolescence, its decline is planned. This article presents the results of a survey of schoolchildren in grades 7-8 of the Republic of Karelia about their attitude to bullying, which allows us to somewhat expand the scope of understanding the phenomenon of bullying. Based on data obtained, the negative attitude of adolescents towards school.*

Ключевые слова: *буллинг, подростковый возраст, школьная травля, отношение к травле.*

Key words: *bullying, adolescence, school bullying, attitudes towards bullying.*

Введение

На данный момент проблема отношения к буллингу является малоизученной, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Кроме того, на сегодняшний день не существует методики для изучения этого феномена.

Для более глубоко понимания темы стоит рассмотреть теоретическую сторону данного вопроса. Впервые заинтересовались проблемой буллинга в начале прошлого века. Работа К. Дьюкса стала основополагающей для многих последующих работ исследователей школьной травли [3, с. 178]. Дальнейшее обобщение и систематизация проблемы буллинга была проделана Д. Олвеусом, который дал определение травли и описал его проявления [4, с. 152].

В публикациях российских педагогов, психологов, социальных работников понятие «буллинг», используется в значении, которое дано в книге «Детская и подростковая психотерапия» под общей редакцией Д. Лэйна и Э. Миллера. Данные авторы определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения как физического, так и психологического, со стороны одного ребенка или более к другому ребенку (другим детям). По содержанию данное понятие не отличается с описанием буллинга у Д. Олвеуса [10, с. 196].

В буллинге участники занимают определенную ролевую позицию. Выделяют агрессора (обидчик или булли) и жертву, которая может быть пассивной или агрессивной. Также в травле есть свидетели или наблюдатели, которые стараются придерживаться нейтральной позиции и не вмешиваться. Кроме того, некоторые исследователи выделяют такую роль как защитники, они встают на сторону жертвы и стараются ей помочь [6, с. 178] Все ролевые позиции в буллинге не являются четко заданными. Они меняются в зависимости от многих факторов.

Современные исследования, которые касаются феномена насилия, говорят о масштабе распространения проблемы. На данный момент существует проблема того, что педагоги и родители довольно часто предпочитают не вмешиваться в ситуации школьной травли [7, с. 37]. Именно безучастность взрослых в ситуации буллинга, их нежелание помочь детям и поддержать их, научиться отстаивать себя и защищать свои личные границы, является одним из важнейших факторов, влияющих эта на то, что окружающая реальность становится агрессивной для подростка. Это, в свою очередь, не может не вызывать у него соответствующие реакции. Данные реакции могут выражаться как в эмоциональном, так и поведенческом аспектах. Ими могут стать агрессия к сверстникам, родителям, педагогам, а также к самому себе.

Помимо самого понятия травли, многие авторы в своих работах отмечают то в каких формах она может выражаться. Так, Д. Лэйн в своих исследованиях выделяет две формы буллинга: физическую и психическую [9, с. 258]. И. Бердышев, в свою очередь, говорит о существовании словесного, поведенческого и собственно агрессивного буллинга с физическим насилием [2, с. 68]. Исследователь Т. Мерцалова выделяет такие виды насилия, как: физическое, эмоциональное, вербальное, психическое и сексуальное [1, с. 103]. А.А. Бочавер дополняет данную классификацию такой разновидностью травли, как кибербуллинг или травля в интернете [4, с. 179]. Таким образом, на основе анализа литературы по данной теме были выделены следующие виды школьной травли: физическая, психологическая, сексуальное и кибербуллинг.

Основная часть

Важно обратить внимание на особенности буллинга, поскольку это именно то, что его отличает от других видов насилия. Большинство исследователей выделяют следующие характеристики буллинга: целенаправленность, систематичность, длительность, дисбаланс сил. Иными словами, в школьной травле обидчик преднамеренно наносит психологический или физический вред определенному, при этом, обычно, более слабому человеку, этот процесс повторяется на протяжении долгого времени. Если же насилие было совершено единоразово, то ситуация носит характер не буллинга, а конфликта. Кроме того, важным является факт того, что в школьной травле задействован весь класс, поскольку, как было описано ранее, каждый ребенок обладает определенной социальной ролью: жертва, агрессор, свита агрессора, наблюдатель, защитник. Буллинг наносит психологическую травму не конкретному ребенку, а всему классу в целом. Поэтому важно и значимо изучить то, как дети относятся к травле и какие у них имеются установки по поводу данной ситуации.

Кроме того, исследования подтверждают, что особенностью школьной травли можно назвать то, что это явление наиболее распространено среди детей

11-13 лет, а в дальнейшем по мере взросления частота случаев школьных издевательств над одноклассниками значительно сокращается. Именно поэтому можно сказать, что подростковый возраст – это уже сам по себе фактор риска для появления травли в школе. Именно поэтому в качестве выборки для данного исследования был выбран непосредственно этот возрастной период.

Несмотря на достаточно выраженный интерес психологов к проблеме травли, на сегодняшний день проблема отношения подростков к буллингу мало изучена. Единственной отечественной работой по теме отношения к школьной травле является статья Д.Я. Грибановой. В своей работе «Отношение старшеклассников к буллингу и его участникам» они описали исследование, проведенное на выборке более 400 человек. В качестве метода исследования был использован авторский вариант неоконченных предложений. Авторы выявили, что большинство учеников крайне негативно относятся к проявлениям насилия в школе, также большая часть десятиклассников говорят о негативном отношении к действиям обидчика, однако, также достаточное количество людей считает, что поведение агрессора в целом приемлемое [8, с. 161]. Несмотря на то, что большинство против травли, есть люди, которые остаются терпимы к ней.

Цель исследования: изучение отношения подростков к буллингу.

Методики исследования: модифицированный опросник Д. Олвеуса и опросник отношения к буллингу.

Перед исследованием был проведен опрос среди обучающихся для того, чтобы выявить актуальность данной проблемы в школах. Данный опрос проводился по методике «Модифицированный опросник Д.Олвеуса».

Результаты получились следующими: на первый вопрос опросника 59% учеников отметили, что сверстники их игнорировали или исключали из общей деятельности, а также 41% сказали, что у них такого в опыте никогда не было. На второй вопрос 34% ответили, что сами когда-либо игнорировали других учащихся, а также исключали их из совместной деятельности, а остальные 68% отметили, что никогда этого не делали это сами. На следующий вопрос учащиеся ответили следующим образом: 50% человек отметили, что когда-либо в отношении них другие учащиеся применяли физическую силу, а 51%, что никогда не подвергались этому виду насилия в школе. На четвертый вопрос всего 9% человек ответили, что когда-либо оскорбляли других одноклассников, а большинство (91%) отметили, что никогда не были инициаторами вербальной агрессии в школе. Всего 18% человек ответили, что сами высмеивают и оскорбляют других одноклассников, а большинство 82% ученика отметили, что некогда не были инициаторами вербальной агрессии в классе. На следующий вопрос 45% человек ответили, что о них сверстники распространяли сплетни, кроме того, 55% сказали, что никогда не сталкивались с этим явлением. Также 9% человек признались, что сами рассказывали ложные слухи об ученике, однако, большинство (81%) отметили, что никогда этого не делали.

Результаты данного опроса доказывают, что проблема травли актуальна для учащихся школ. Многие ученики находились, находятся или были свидетелями в ситуации травли. Также среди опрашиваемых были те, кто сами были зачинщиками травле в своем классе.

Обобщая все вышесказанное, было подтверждено, что проблема травли особенно остро стоит в подростковом возрасте, в связи с чем важным является

выяснение того, как относятся к травле как к социальному явлению подростки 7-8 классов школ Республики Карелии.

Таким образом, целью исследования стало выявление отношения подростков к буллингу (травле). Для этого был разработан опросник отношения к буллингу, который состоит из 42 утверждений, описывающих различные ситуации буллинга. Участники исследования отражали свою степень согласия/ несогласия с тем или иным утверждением опросника по пятибалльной шкале: от «абсолютно согласен» до «абсолютно не согласен». В ходе работы был посчитан коэффициент гомогенной надежности опросника по критерию альфа Кронбаха. Коэффициент составил 0,85, что говорит о надёжности составленного опросника.

В исследовании приняли участие 104 учащихся, из них 66 обучаются в 7-8 классах сельских школ, где численность обучающихся составляет примерно 200-230 человек, а 38 обучаются в 7-8 классах в городской школе, где численность обучающихся равна 1190 человек. Опросник предъявлялся в электронном виде, посредством гугл-формы, все участники согласились участвовать в исследовании. Многие также воспользовались правом остаться анонимными (имя учащиеся могли заменить любым псевдонимом по своему выбору), и не раскрывать свою личность.

В ходе работы было выяснено, что большая часть подростков относится к школьной травле негативно (рисунок 1).

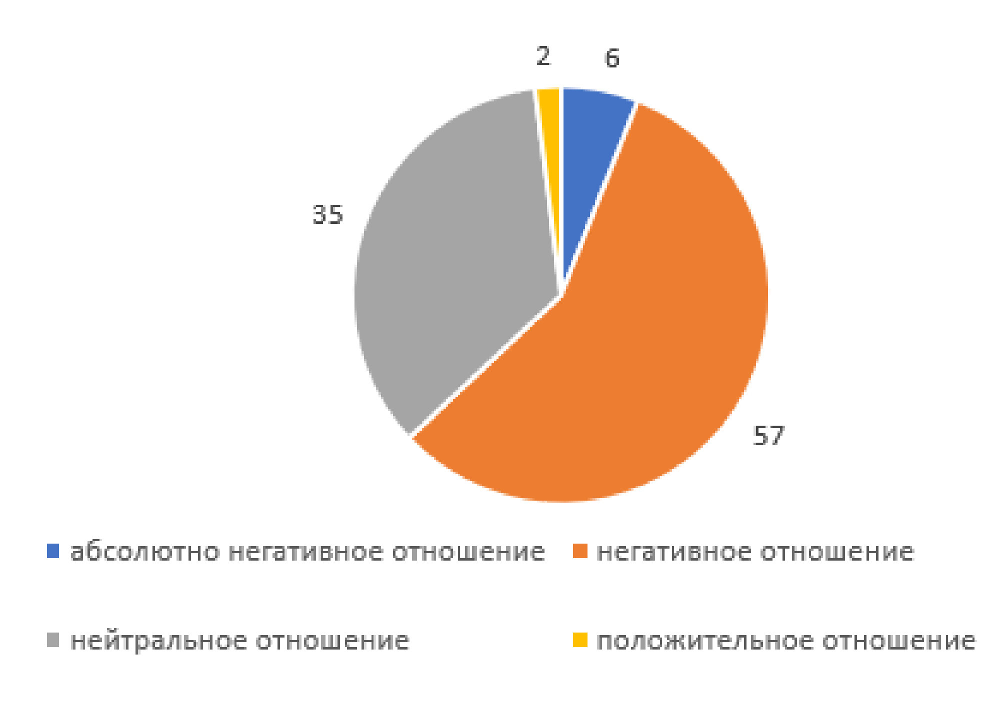


Рис. 1 Отношение подростков к буллингу

Были получены результаты, что 57% подростков имеет негативное отношение к травле, однако лишь 6% детей относится к данному явлению абсолютно негативно. Важно отметить и то, что 35% подростков придерживаются нейтральной позиции в данном вопросе, а 2% считают буллинг приемлемым явлением и положительно относятся к нему.

Кроме того, если рассматривать ответы подростков городских и сельских школ раздельно, то необходимо отметить, что среди подростков сельских школ отсутствуют респонденты, которые имеют положительное отношение к данному феномену, в то время как среди респондентов городских школ можно обнаружить учащихся, имеющих положительное отношение к травле, . Однако в сельских школах ученики более лояльно относятся к буллингу: 43% опрошенных имеют нейтральное отношение к школьной травле. Остальные имеют негативное отношение. В городских школах гораздо больше людей, которые относятся к школьной травле негативно (79%), и меньше людей, которые относились бы нейтрально (16%).

Проведенное исследование показало, что отношение подростков к буллингу амбивалентное: с одной стороны, они отвергают и порицают насилие как таковое, но в то же время снисходительно относятся к некоторым его проявлениям. Треть подростков (35%) выражают средний уровень нетерпимости к проявлению травли, остальные выражают негативное отношение к данному явлению. Несмотря на то, что в целом к насилию подростки относятся негативно, анализ ответов на конкретные пункты обнаруживает, что некоторые формы травли не вызывают безусловно отрицательного отношения. Значительная часть опрошенных (75%) считают, что всегда есть такие люди, которые сами виноваты, что их отвергают, 69% подростков считают, что в травле человек закаляется, 41 % подростков согласились, что «потолкать и попинать вещи того, кто этого заслужил – нормально», треть подростков (34%) считают, что травле подвергаются «любимцы учителей и заучки».

Ответы подростков показывают, что они не видят чего-то угрожающего в самом явлении травли в школе. Допускают, что травля – это неизбежная болезнь коллектива, которая проходит сама, что это явление возникает из-за безделья, что в травле формируются сильные личности. Подростки наиболее неприемлемым считают физический буллинг и кибербуллинг, мягче демонстрируют более мягкое отношение к психологической форме травли. отношение а также выделяют, как ценность неприкосновенность личного имущества и личной жизни. Помимо этого, они осознают, что последствиями буллинга являются психологические проблемы.

В результате проведенного исследования по разработанному в рамках данной работы опроснику «Отношение подростков к буллингу» было установлено, что большинство подростков имеют в целом негативное отношение к такому явлению как травля. При этом некоторые формы проявления травли допускаются, а само явление понимается как неизбежное и проходящее. Также существуют некоторые различия в отношении к буллингу у учащихся городской и сельской школе. Положительное отношение к буллингу было выявлено только у учеников городской школы в тоже время в ней выше процент учеников, негативно относящихся к явлению травли.

Исследование, описанное в данной статье, было проведено в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов и аспирантов ПетрГУ, финансируемой Правительством Республики Карелия.

Список использованной литературы:

1. Бадонов А.М. Отношение молодежи к проблеме насилия в семье. // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 102-106.

2. Бердышев И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие для врачей и социальных работников / И.С. Бердышева, М.Г Нечаева. – 2005. − 245 с.

3. Бочавер А.А. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ. / А.А. Бочавер, Н. Горлова, К.Д. Хломов. // Психологические исследования. – 2021. – Т. 4. – № 76. − С. 148-159 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138 (дата обращения: 25.08.2022).

4. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. − 2013. − № 3. − С. 149-159.

5. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. − № 3. − С. 177-191.

6. Бутовская М.Л. Буллинг и буллеры в современной российской школе / М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. − 2016. − № 2. − С. 99-115.

7. Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления» / Е.Н. Волкова. − Санкт-Петербург: Питер, 2008. − 176 с.

8. Грибанова Д.Я. Отношение старшеклассников к буллингу и его участникам / Д.Я. Грибанова, Р.Р. Калинина, Л.И. Максименкова // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. − 2016. − № 3. − С. 67-71.

9. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия» / Д.А. Лейн; под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. − Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 240-274.

10. Теплова Л.И. Психологические характеристики подростков, подвергающихся буллингу в школе / Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого–педагогические науки. – 2020. – № 4. – С. 196-203.

УДК 612.858.73

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Семенова Наталья Александровна, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, E-mail: E-mail: 8sna@mail.ru
Наумович Екатерина Андреевна, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск

Аннотация. *В статье рассмотрена одна из актуальных проблем современной логопедии – развитие слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Авторы статьи представляют результаты изучения особенностей слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня и описывают работу по развитию их слухового восприятия в рамках коррекционных занятий.*

Abstract. *The article considers one of the urgent problems of modern speech therapy – the development of auditory perception in older preschool children with speech disorders. The authors of the article present the results of studying the features of auditory perception of older preschool children with general speech underdevelopment of II-III levels and describe the work on the development of their auditory perception in the framework of remedial classes.*

Ключевые слова: *слуховое восприятие; дошкольные возраст; развитие речи; нарушения речи; общее недоразвитие речи.*

Key words: *auditory perception; preschool age; speech development; speech disorders; general underdevelopment of speech.*

Как известно, дошкольный возраст – это период интенсивного развития психических функций. Одним из важных аспектов развития на данном этапе является развитие восприятия ребенка. Именно в дошкольном возрасте ребенок получает возможность перейти к целенаправленному изучению явлений и предметов, изучить их существенные признаки и дифференцированно воспринимать отдельные свойства [2].

С первого дня жизни ребенок находится постоянно в звуковой среде, с помощью различных звуков ребенок ориентируется в пространстве, вступает во взаимодействие с другими людьми в различных видах деятельности. Именно в процессе слушания дети получают значительную часть информации об окружающих их предметах. Благодаря услышанным звукам ребенок понимает, как правильно говорить.

Слуховое восприятие – форма восприятия, выполняемая при помощи слухового анализатора, в процессе которой возникают слуховые ощущения, объединяющиеся в слуховой образ и позволяющиеся ориентироваться в окружающем мире [1].

Слуховое восприятие позволяет различать слышимые звуки по таким параметрам, как: высота, темп, тембр.

Развитие слухового восприятия в онтогенезе проходит по двум основным направлениям, а именно: развитие восприятия неречевых звуков, развитие восприятия звуков речи и фонематического слуха. Если у ребенка возникают проблемы восприятия звуков, то в дальнейшем его врожденная языковая способность не раскроется в полной мере.

Поэтому в связи с ростом числа детей с нарушениями развития в настоящее время приобретают актуальность исследования восприятия детей у данной категории, в частности у детей, имеющих различные речевые нарушения.

Согласно международной статистике в дошкольный период нарушения речи встречаются у 17,5% детей.

Проблемами изучения психического развития детей с речевыми нарушениями занимались такие ученые, как О.Д. Абрамович, Е. Краузе, Т.А. Ткаченко [6], Т. Б. Филичева [3] и др.

Установлено, что нарушение речи отрицательно сказывается на познавательном развитии детей дошкольного возраста, в том числе на развитии их восприятия, которое в свою очередь влияет на развитие речи. В процессе взросления ребенок учится говорить, подражая словам и звукам, которые он слышит от других людей. Слуховое восприятие помогает ребенку контролировать и собственное произношение. У детей с речевыми нарушениями отмечаются: несформированность языкового анализа, чувства ритма, фонематического слуха, недостаточность сенсорно-перцептивной деятельности, низкие показатели развития слуховой функции.

В силу обозначенных нарушений слухового восприятия у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются расстройства внимания, дети очень быстро отвлекаются, перестают слушать, не могут локализовать предмет в пространстве, что обуславливает снижение интереса к окружающему миру. Следовательно, возникает необходимость изучения, развития и коррекции слухового восприятия уже на ранних этапах онтогенеза у данной категории детей, о чем писали Н.А. Ухина [7], Н.И. Дьякова, О.Н. Усанова, Е.Л. Черкасова [8; 9; 10], И.П. Лямина, Л.В. Лопатина, Г.В. Чиркина, Г.Ф. Сергеева [5], Л.И. Переслени [4] и др.

В связи с этим была поставлена следующая цель исследования: изучение влияния серии коррекционных занятий по развитию слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II–III уровня.

В опытно-экспериментальной работе по развитию слухового восприятия приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР II–III уровня, из них: 5 детей с ОНР II уровня и 5 детей с ОНР III уровня.

На первом этапе работы с целью изучения слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР были использованы следующие

диагностические задания: «Откуда звучит», «Долгий – короткий звук», «Чей шум», «Заяц – медведь», «Повтори ритм», «Повтори слоги», «Хлопни, если слышишь».

Задание №1 предполагало прослушать ряд звуков в разных пространственных положениях и сказать, откуда слышится звук. Трое из 10 детей с ОНР выполнили задание без ошибок, у 7 детей при выполнении задания были допущены ошибки. Дети допускали от 1 до 3 ошибок. У двоих детей с ОНР был выявлен средний уровень способности локализовать звуки в пространстве, у 8 – высокий.

В задании №2 детям было необходимо прослушать звучание дудочки, и нарисовать линию на листе бумаги, соответствующую длительности ее звучания. У 6 детей был выявлен средний уровень способности к различению на слух длительности звучанию, еще у 4 детей – высокий. Дети допускали при выполнении задания 1-2 ошибки.

При выполнении задания №3 детям предлагалось дифференцировать бытовые, природные и животные шумы. По результатам оказалось, что только 5 детей из группы имеют средний уровень умения различать на слух звуки, издаваемые разными предметами. При выполнении задания дети допустили от 2 до 10 ошибок.

С целью исследования уровня сформированности ритмического компонента слухового восприятия было использовано задание №4. Детям необходимо было изображать медведя, если исследовать хлопал в ладоши громко и зайца, если взрослый хлопал в ладоши тихо. Для точности результатов дети выполняли задание закрытыми глазами. Дети допустили от 1 до 2 ошибок, при этом только у одного ребенка был выявлен средний уровень, у остальных отмечен – высокий.

Для изучения возможности у ребенка слухового восприятия и моторного воспроизведения различных по сложности ритмических структур было использовано задание №5. Исследователь стучит по столу с определенны ритмом, а дети его повторяют. Двое детей с ОНР имеют низкий уровень, по четыре ребенка – средний. При выполнении задания дети допустили от 1 до 6 ошибок.

Задание №6 было направлено на изучение возможности восприятия и воспроизведения слогов с фонетически близкими звуками (слухопроизносительная дифференциация фонем). Большинству детей понадобилось повторение задания. Дети допустили от 1 до 4 ошибок. Три ребенка имеют низкий уровень развития, 4 ребенка – средний и 3 ребенка – высокий уровень.

Для проверки сформированности навыка фонематического анализа было использовано диагностическое задание №7. Исследователь предлагал детям хлопнуть в ладоши, если они услышат заданный звук в словах. Часть детей слышали заданный звук в тех словах, в которых его не было, и не слышали его в

тех словах, в которых он был. При выполнении задания у детей было зафиксировано от 1 до 5 ошибок. Низкий и средний уровень выявлены у 2 детей, высокий уровень – у 6 детей.

На основании проведенного исследования ошибки чаще всего наблюдались у половины детей группы. В связи с этим им было рекомендовано принять участие в коррекционно-развивающей работе.

По результатам, полученным на первом этапе опытно-экспериментальной работы, была разработана и реализована серия коррекционных занятий по развитию слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР II–III уровня.

В ее основу легли методические разработки М. Монтессори, Ю.Н. Кисляковой, Г.Н. Финицких и др.

Цель серии коррекционных занятий: совершенствование уровня слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II–III уровня.

Задачи серии коррекционных занятий: 1) совершенствовать слуховое восприятие и слухоречевую память; 2) совершенствовать звуковую дифференциацию; 3) расширять границы слухового восприятия; 4) развивать слуховые функции, направленность слухового восприятия; 5) развивать ритмический слух; 6) развивать речевое внимание.

В рамках второго этапа опытно-экспериментальной работы было разработано 15 коррекционно-развивающих занятий с детьми. В каждое занятие обязательно была включена физкультминутка. Все занятия имели определенную тему, например, «Пришла весна», «Теремок», «Дикие животные весной», «Стройка», «В гостях у мишки», «Прилетели птицы», «Волшебная полянка», «23 февраля», «Курочка Ряба», «Наши ушки», «Звуки природы», «Звуки дома», «Дождик», «Вместе с паровозиком», «Разные шумы». Проведение занятий предполагало использование таких методов и приемов, как: дидактические игры, игровые упражнения, рисование, чтение литературы, пересказ, прослушивание аудиозаписей с шумами бытовых предметов, явлений природы, голосами животных и др.

Из 15 коррекционно-развивающих занятий на втором этапе работы было реализовано 6. При проведении занятий дети испытывали трудности, связанные с концентрацией внимания, с ответом перед группой (стеснительный ребенок), были малоактивны. В связи с этим на занятиях использовались: индивидуальный подход, упражнения на повышение уверенности в себе, поощрения за правильные ответы, в конце занятия была включена рефлексия, занятия проводились в игровой форме.

Завершающим этапом опытно-экспериментальной работы стала повторная диагностика для выявления эффективности проведенных занятий. В целом можно отметить, что у детей, принимавших участие в занятиях, уменьшилось количество ошибок, увеличилось число правильных ошибок, не выявлен низкий уровень развития. Но стоит обратить внимание, что необходимо продолжить

работу по развитию слуховому восприятию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Таким образом, цель, поставленная в начале работы, достигнута. Данный материал может быть полезен воспитателям логопедических групп и может быть использован в практической работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Список использованной литературы:

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.

2. Величковский Б.М. Психология восприятия. – М., 2012. – 112 с.

3. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. – Москва: Соц.-пол. журн., 1994. – 96 с.

4. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей. – М.: Просвещение, 2004. – 160 с.

5. Сергеева Г.Ф. Особенности восприятия звуков речи при общем недоразвитии речи // Дефектология. – 2002. – № 4. – С. 67-71.

6. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. – Москва: Мир книги, 2008. – 248 с.

7. Ухина Н.А. Коррекционно-логопедическая работа по развитию слухового восприятия детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2009. – 18 с.

8. Черкасова Е.Л. Воспитание речевого слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 65-85.

9. Черкасова Е.Л. Логопедическое воздействие при нарушении реи, осложненных минимальными расстройствами слуховой функции: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2001. – 22 с.

10. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология». – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

УДК 159.97

ФИЗИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

Шумова Наталия Сергеевна, Хэ Сюэюнь, Байковский Юрий Викторович, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», г. Москва, E-mail: zalp1@mail.ru

Аннотация. *Проведено исследование физического и психического здоровья китайских студентов во время социальной изоляции. Актуальность исследования обусловлена тем, что успешность переадаптации к непривычным условиям, устойчивость деятельности (в том числе, внутренней, психической), физическое и психическое здоровье студентов во время социальной изоляции определяются рядом внешних и внутренних факторов, недостаточно изученных в настоящее время.*

Цель исследования – сопоставление характеристик физического и психического здоровья студентов до и после прохождения консультативно-оздоровительной программы, включающей занятия бегом и аэробикой.

Исследование показало, что сочетание занятий физическими упражнениями (аэробика и бег) с обследованием состояния здоровья (физического, психического) и консультациями по результатам обследования в условиях социальной изоляции – важные внешние факторы, а стремление получить социальное одобрение, переживание вины, стыда, готовность прилагать усилия, чтобы соответствовать предъявляемым требованиям – внутренние факторы успешности переадаптации, сохранения и улучшения физического и психического здоровья.

При отсутствии указанных внешних и внутренних факторов у испытуемых повышается вес тела, подозрительность, выраженность реакций эмансипации, нонконформизма, склонности доминировать, стремления показать себя в «лучшем свете», сохранить представления о себе вследствие: переживаний из-за задетого самолюбия, чувства неполноценности при проявлении проблем с саморегуляцией (формировании вредных привычек – переедания); снижения внимания к себе со стороны окружающих, их поощрения и поддержки, уровня контроля, гетерорегуляции и обратной связи, обычно предоставляющимися окружающими и служащими ориентировочной основой для проявления волевых усилий.

Это приводит, с одной стороны, к избыточному вторжению психологических защит в формирование представлений о себе, с другой – к дестабилизации личности, расстройству долгосрочного планирования, постановке более локальных по времени достижения и более простых по реализации целей, необдуманных с точки зрения отдаленных последствий (например, освобождение от условий социальной изоляции).

Abstract. *A study was made of the physical and mental health of Chinese students during social isolation. The relevance of the study is due to the fact that the success of re-adaptation to unusual conditions, the stability of activity (including internal, mental), physical and mental health of students during social isolation are determined by a number of external and internal factors that have not been sufficiently studied at present.*

The purpose of the study is to compare the characteristics of the physical and mental health of students before and after the completion of a consultative and health-improving program, which includes jogging and aerobics.

The study showed that the combination of physical exercises (aerobics and running) with a health assessment (physical, mental) and consultations on the results of the examination in conditions of social isolation are important external factors, and the desire to obtain social approval, guilt, shame, willingness to make efforts to meet the requirements – internal factors for the success of re-adaptation, maintaining and improving physical and mental health.

In the absence of these external and internal factors, the subjects increase body weight, suspicion, the severity of reactions of emancipation, non-conformism, a tendency to dominate, the desire to show themselves in a "better light", to preserve their ideas about themselves due to: problems with self-regulation (the formation of bad habits – overeating); reducing attention to oneself from others, their encouragement and support, the level of control, heteroregulation and feedback, usually provided by others and serving as an indicative basis for the manifestation of volitional efforts.

This leads, on the one hand, to an excessive intrusion of psychological defenses into the formation of ideas about oneself, on the other hand, to destabilization of the personality, disorder of long-term planning, setting more local in time to achieve and easier to achieve goals that are thoughtless in terms of long-term consequences (for example, liberation from the conditions of social isolation).

Ключевые слова: *деятельность, состояние психики, социальная изоляция, депривация, расстройство личности, гетерорегуляция, саморегуляция, психическое здоровье.*

Key words: *activity, mental state, social isolation, deprivation, personality disorder, heteroregulation, self-regulation, mental health.*

Актуальность

Во время эпидемий, а тем более пандемий, в условиях карантина, социальной изоляции из-за непрерывного травматического стресса, нарастающего страха заражения и смерти психические расстройства возникают чаще [3; 4; 11; 12].

Во время пандемии COVID-19, как считают многие исследователи, основной причиной возникновения и развития психолого-психиатрических отклонений, в том числе, у пациентов, не имеющих в анамнезе психиатрической патологии, также была длительная социальная изоляция и постоянное упоминание в масс-медиа о необходимости ее соблюдения [3; 8]. Сами психологические и психиатрические расстройства существенно не отличались от наблюдающихся во время других эпидемий и чрезвычайных ситуаций.

Условия социальной изоляции во время пандемии можно отнести к «непривычным условиям существования». Эти условия отличаются от обычных, в первую очередь, наличием угрозы для жизни, монотонностью жизни, изменением распорядка дня, ограничением или специфичностью информации (личной, специальной и массовой), нагнетанием тревоги.

В сочетании с особенностями личности, с дальнейшей динамикой опасной для жизни ситуации и возникающими при этом новыми стрессовыми воздействиями (утрата родных, экономические проблемы) в этих условиях

может наблюдаться как десинхронизация ритмов сна и бодрствования, переживание одиночества, так и дезадаптация, психические расстройства [5], расстройства долгосрочного планирования, постановка более локальных по времени достижения и более простых по реализации целей [2] и т.д.

Успешность переадаптации к непривычным условиям, устойчивость деятельности (в том числе, внутренней, психической), физическое и психическое здоровье студентов во время социальной изоляции определяются рядом внешних и внутренних факторов, недостаточно изученных в настоящее время.

Постановка проблемы

Изменение психического состояния в непривычных условиях имеет свои закономерности, обусловленные изменением его структуры – сложной иерархии когнитивных и регулятивных психических процессов, связанные с изменениями структуры деятельности, двигательного и речевого поведения.

В зависимости от особенностей ситуации и задач исследования выделяют от 3 до 7 этапов закономерных изменений психического состояния в непривычных условиях. Опишем кратко 3 основные этапа, выделенные В.И. Лебедевым (1989) [6]:

1. Психическая дезадаптация – при попадании в непривычные условия (например, условия социальной изоляции во время пандемии);
2. Переадаптация к этим условиям.
3. Реадаптация к обычным условиям жизни (острые психические реакции «выхода», завершающее психическое напряжение).

Особенности прохождения этапов процесса адаптации и связанные с этим изменения состояния психики на каждом этапе обусловлены внешними и внутренними факторами.

Среди последних важную роль играют особенности деятельности, задействующихся при этом психических процессов, отвечающих за восприятие и когнитивную переработку информации о стресс-факторах, саморегуляцию и волевую мобилизацию ресурсов организма, эмоциональные переживания (особенно – их силу и длительность), особенности и напряженность защитных механизмов, а также качества личности, определяющие продуктивность деятельности в непривычных условиях.

На этапах психической переадаптации и реадаптации особенности деятельности во многом определяются актуализирующимися потребностями и характеристиками формирующихся в ходе деятельности функциональных систем, их чувствительностью, быстротой формирования и смены; способностью отражать реальную действительность в непривычной ситуации и обеспечивать адекватные реакции на воздействие разных факторов, в том числе, психогенных.

В числе актуализирующихся потребностей важное место, на наш взгляд, занимает потребность личности в свободе [1] и др., формирующаяся на генетической основе. Важно понимать, что представления о свободе как о вседозволенности, произволе приводят не к свободному, а к зависимому поведению, появлению новых форм патологических зависимостей и деградации личности [10].

Например, известно, что у лиц с гипертимической и эпилептоидной акцентуациями ярко выражены реакция эмансипации, проявления нонконформизма.

Изменение привычных, установленных правил и приемов удовлетворения потребностей (например, правил приема пищи) или, напротив, ритуализация потребления упрощает формирование зависимости.

Однако, по мнению ряда авторов, опирается зависимое поведение на отношение человека к свободе, понимание ее сути, на поиск средств ее избегания или достижения [7; 9].

Внутренние, психологические причины возникновения зависимости – особенности личности, ее мировоззрение, уровень саморегуляции, не обеспечивающий преодоление трудностей, недостаточный для выбора субъективно более трудных действий, но ведущих к более полному, гармоничному удовлетворению всех групп потребностей.

Внешние причины – особенности среды, например, доступность разных веществ или еды, главные из которых – социально-психологические.

Длительное пребывание в непривычных, измененных условиях может привести к смене психической переадаптации на этап неустойчивой психической деятельности. Возможно возникновение стрессовых состояний и явлений общей дезадаптации вплоть до глубоких психических изменений, хотя псевдопсихопатологические состояния нередко возникают на всех этапах изменений психического состояния в непривычных условиях.

На этапах переадаптации и реадаптации это явления эйдетизма, экстериоризационные реакции («создание собеседника»), психологическая открытость, при возникновении неустойчивой психической деятельности – эмоциональная лабильность, нарушение ритма сна и бодрствования.

Если отношение к непривычным условиям неадекватное, выражен эгоцентризм, на этой основе могут появляться стеничные сверхценные идеи и астенические навязчивые идеи, развивающиеся до уровня предпатологии, либо психоза. Астенический вариант осознается личностью как болезнь, что ведет к невротической динамике, а неосознаваемый стеничный вариант (сверхценные идеи) – к психопатической и психотической динамике [5].

Развитию психозов и психопатий способствует наличие идей фатализма или волюнтаризма в основе мировоззрения при отсутствии контроля и гетерорегуляции в дополнение к собственным знаниям и волевым усилиям.

Психическая напряженность возрастает в ожидании выхода из непривычных условий и возвращения к обычным условиям. Неприятные переживания на этапе завершающего психического напряжения выражаются в субъективном замедлении течения времени, нарушениях сна и вегетативных расстройствах, усугубляющихся информационной неопределенностью, в том числе, относительно самооценки в новых условиях, предвидением возможных опасных ситуаций и умственном «проигрывании» соответствующих операций по их разрешению.

Псевдопсихопатологические психические состояния отличаются от психической патологии отчетливой, психологически понятной, связью с реальной действительностью, мотивированностью этих феноменов, их кратковременностью, сохранением критического отношения к ним. Возвращение в обычные условия жизни, рациональное объяснение окружающих быстро рассеивают имевшие место психические расстройства.

При длительной реадаптации помимо «псевдопсихопатологических», возможны психопатические, шизоидные и ипохондрические личностные расстройства.

Методы и материалы

Преподавателями и аспирантом кафедры психологии РГУФКСМиТ Хэ Сюэюнь в 2021 году было проведено исследование нарушений психического здоровья и возможностей его восстановления во время социальной изоляции китайских студентов в Национальном университете в городе Ухань провинции Хубэй [11]. Через 1 год и 2 месяца после начала изоляции были получены экспериментальные данные о состоянии физического и психического здоровья 41 студента возрастом 19-21 год Национального университета города Ухань провинции Хубэй (Китай).

Все испытуемые до начала социальной изоляции вели малоподвижный образ жизни, не занимались физической культурой и спортом. Во время проведения эксперимента групповая социальная изоляция продолжалась как для испытуемых экспериментальных и контрольной групп, так и остальных студентов университета.

Методики исследования: тест Кеттела взрослый вариант 16 ФЛО-187-А; MMPI; SCL90; PSQI; PSM-25, анкетирование о условиях изоляции и отношении к тренировкам, биографический метод. Также были получены данные, позволившие характеризовать состав тела испытуемых (индекса массы тела – BMI, кг/м^2, процентного содержания жира в организме – fat, %), функцию почек (креатинина, u,OL/L, мочевой кислоты, UMOL/L), липидограмму крови (общего холестерина, триглицерина, холестерина липопротеинов высокой плотности, C-HDL, холестерина липопротеинов низкой плотности, C-LDL).

Состояние психического здоровья исследованных студентов на момент начала исследования в среднем соответствовало нормам по всем изученным характеристикам. У 20% испытуемых наблюдался повышенный уровень мочевой кислоты (UMOL/L), что часто наблюдается при ожирении и стрессе.

После проведения констатирующего исследования все испытуемые были разделены на три группы:

1. Экспериментальная группа, n=15 (во время проведения оздоровительной программы занимались аэробикой). Доля студентов, имеющих ожирение 1 и 2 степени составляла 66,7%, что достоверно больше, чем в контрольной группе (27,3%, угловое преобразование Фишера φ^*эмп = 2,043> φ^*кр.0,05=1,64). По сравнению с контрольной группой данные студенты были достоверно больше склонны к соматизации тревоги, аффективным нарушениям из-за невозможности контролировать свои влечения, к нарушениям сна (что может говорить о возникновении на этапе психической переадаптации неустойчивости психической деятельности, эмоциональной лабильности и/или о расстройстве приема пищи по принципу «вечерней/ночной» еды из-за изменения привычных, установленных правил и приемов удовлетворения потребностей), к переживанию вины и стыда за несколько более навязчивое осуществление мыслительных и поведенческих ритуалов, и, в то же время, стремились получить социальное одобрение, хотели оказаться в центре внимания.

2. Экспериментальная группа, n=15 (во время проведения оздоровительной программы занимались бегом), по сравнению с экспериментальной группой №1 испытуемые экспериментальной группы №2 достоверно более уравновешены и спокойны, лучше адаптированы к деятельности. Статистически значимых отличий между экспериментальными группами №1 и №2, как и экспериментальной группой №2 и контрольной группой по доле испытуемых с ожирением не обнаружено.

3. Контрольная группа, 11 испытуемых (не участвовали в тренировках).

Тренировки в экспериментальных группах проходили в течение 3-х месяцев 4 раза в неделю по 90 минут, при этом групповая социальная изоляция продолжалась как для испытуемых экспериментальных и контрольной групп, так и остальных студентов университета.

Учебная деятельность проходила в обычном формате в учебных классах университета. Спортивные занятия проходили в спортзалах или на легкоатлетических площадках. На тренировках контролировалось качество выполнения физических упражнений. Результаты работы оценивались путем сопоставления исходного и достигнутого уровня физической подготовленности во время проводившихся в ходе эксперимента спортивных мероприятий.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование показало, что у испытуемых контрольной группы, не участвовавшей в тренировках, показатель нонконформизма достоверно вырос к концу исследования (значение фактора Q2 теста Кеттелла «Конформизм – Нонконформизм» повысилось от 5,4 до 5,6 СТЕНов, $p=0,012$).

Рост нонконформизма в контрольной группе был достоверно связан с ростом склонности доминировать (показатель теста Кеттелла, $rsp.эмп.=0,76>rsp.кр.\ 0,05=0,61$, $p<0,05$), а склонность доминировать – с ростом психастении (показателя MMPI, $rsp.эмп.=0,78>rsp.кр.0,01=0,76$, $p<0,01$) и веса тела ($rsp.эмп.=0,76=rsp.кр.0,01=0,76$, $p=0,01$).

Эти взаимосвязи могут быть рассмотрены как нарастание протестных настроений против социальной изоляции, которую испытуемые контрольной группы могут считать причиной, возникшей у них проблемы (рост веса тела и переживаний из-за задетого самолюбия, чувства неполноценности).

Вес тела же, фактически, растет из-за низкой способности к саморегуляции, дестабилизации личности при снижении внешней помощи, социальной поддержки, отсутствии опоры собственных волевых усилий на обратную связь, получаемую посредством разного рода форм контроля и гетерорегуляции.

При этом с ростом ипохондрии (показатель MMPI) повышался протест против возможности улучшить здоровье и самочувствие путем дополнительных занятий физической культурой.

Взаимосвязь категоричности ответов на вопрос анкеты «Считаете ли Вы, что если бы Вы занимались дополнительными занятиями физической культурой, то это никак не повлияло бы на Ваше здоровье и самочувствие»? и показателя ипохондрии достоверная и устойчивая (на начало эксперимента $rsp.эмп.=0,66>rsp.кр.0,05=0,61$, в конце $rsp.эмп.=0,69>rsp.кр.\ 0,05=0,61$, $p<0,05$).

В целом проведенное исследование показало, что:

1. Опора испытуемых контрольной группы, ведущих малоподвижный образ жизни, только на саморегуляцию, в условиях социальной изоляции, свободы от разного рода форм контроля и гетерорегуляции не позволяет им противостоять дальнейшему снижению двигательной активности, формированию вредных привычек (переедание), росту веса тела.

Переживания из-за задетого самолюбия, чувство неполноценности дестабилизирует личность, способствует избыточному вторжению психологических защит в формирование представлений о себе для сохранения этих представлений при стремлении скрыть объективно имеющиеся проблемы, показать себя в «лучшем свете».

2. При хорошей адаптированности испытуемых экспериментальной группы №2 к деятельности, наличии негативных ожиданий (ожидание дискомфорта) от межличностного взаимодействия, внутриличностных противоречий и конфликтов, проведение в условиях социальной изоляции консультативно-оздоровительной программы, несмотря на наличие ряда позитивных изменений (достоверное снижение уровня стресса, депрессии и т.п., нормализации сна), приводит к снижению чувствительности к внешним стимулам и к требованиям окружающих, так как они расцениваются как неприятные.

Повышается предрасположенность к психозу, к погружению в мир собственных представлений и переживаний, к проявлению имеющихся у личности проблем, к обострению внутриличностных противоречий.

3. Эффективно сочетание саморегуляции и гетерорегуляции при наличии готовности личности к использованию внешних регуляторов, к выполнению предлагаемой программы. Наиболее существенных позитивных изменений при проведении консультативно-оздоровительной программы удается добиться испытуемым экспериментальной группы №1, имеющим проблемы с самоконтролем и саморегуляцией своих влечений, стремящимся получить социальное одобрение, переживающим вину, стыд, потребность в гетерорегуляции и контроле, готовым прилагать усилия, чтобы соответствовать предъявляемым требованиям.

Выводы

1. Успешность переадаптации к непривычным условиям социальной изоляции и реадаптации к обычным условиям жизни, устойчивость деятельности (в том числе, внутренней, психической) в непривычных условиях, физическое и психическое здоровье обусловлены рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы, способствующие успешности переадаптации, сохранению и улучшению физического и психического здоровья в условиях социальной изоляции – сочетание занятий физическими упражнениями (аэробика и бег) с обследованием состояния здоровья (физического, психического) и консультациями по результатам обследования, внутренние факторы – готовность прилагать усилия, чтобы соответствовать предъявляемым требованиям, переживание вины и стыда, стремление получить социальное одобрение.

2. При отсутствии указанных внешних и внутренних факторов у испытуемых повышается вес тела, подозрительность, выраженность реакций эмансипации, нонконформизма, склонности доминировать, стремления показать себя в «лучшем свете», сохранить представления о себе вследствие:

– переживаний из-за задетого самолюбия, чувства неполноценности при проявлении проблем с саморегуляцией (формировании вредных привычек – переедания);

– снижении внимания, поощрения, поддержки со стороны окружающих, уровня контроля, гетерорегуляции, обратной связи, обычно предоставляющейся окружающими и служащей ориентировочной основой для проявления волевых усилий.

Это приводит, с одной стороны, к избыточному вторжению психологических защит в формирование представлений о себе, с другой – к дестабилизации личности, расстройству долгосрочного планирования,

постановке более локальных по времени достижения и более простых по реализации целей, необдуманных с точки зрения отдаленных последствий (например, освобождение от условий социальной изоляции).

Список использованной литературы:

1. Барсукова Ж.А. Общая психология. Эмоции и мотивация: курс лекций / сост. Ж. А. Барсукова. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 134 с.

2. Бура Л.В., Якимчук В.В. Переживание угрозы смерти в системе ценностно-смысловой сферы личности подростков // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 244 с.

3. Екимова В.И., Розенова М.И., Литвинова А.В., Котенева А.В. Травматизация страхом: психологические последствия пандемии Covid-19 // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 1. – С. 27-38.

4. Зинченко Ю.П. Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / под ред. Ю.П. Зинченко. – Москва: Издательство Московского университета, 2021. 597 с. – ISBN 978-5-19-011643-4 (e-book). – DOI 10.11621/rpo.2021.00.

5. Кржечковский А.Ю. Психические расстройства в экстремальных условиях и их медико-психологическая коррекция Текст: электронный // Медицинская психология в России: 2011. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medpsy.ru (дата обращения: 20.07.2022).

6. Лебедев В.И. Личность в экстремальных ситуациях. – М., 1989. – 303 с.

7. Лисецкий К.С. Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Лисецкий Константин Сергеевич; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. – Москва, 2008. – 45 с.

8. Осколкова С.Н. Амбулаторные случаи психических нарушений в период коронавирусной пандемии COVID-19 // Психиатрия. – 2020. – Т. 18. – № 3. – С. 49-57.

9. Степанова Н.А. Психологическая свобода личности как основа профилактики зависимого поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 3. – С. 121-133. – DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-121-133.

10. Степанова Н.А. Особенности понимания психологической свободы личности в подростковом, старшем школьном и студенческом возрасте // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. – №. 1. – С. 91-106. – DOI: https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130107.

11. Хэ Сюэюнь, Шумова Н.С., Байковский Ю.В. Сравнение эффективности занятий различными физическими упражнениями (бег, аэробика) для улучшения состояния психики китайских студентов города Ухань, подвергшихся социальной изоляции // Спортивный психолог. – 2022. – № 1 (61). – С. 38-43.

12. Xiong J. et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review / J. Xiong [et al.] // Journal of A-ective Disorders. – 2020. – Vol. 277. – pp. 55-64. – DOI:10.1016/j.jad.2020.08.001.

УДК 316.34.25

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ МЕДИЦИНСКИХ УСЛУГ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА МАКЕЕВКИ (ЧАСТЬ I)

Губарь Ольга Михайловна, Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, E-mail: olga.gubar@mail.ru,
Кусмаров Борис Васильевич, Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, E-mail: kaf_gum_disc@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу конкретно-социологического исследования удовлетворенности населения города Макеевки качеством медицинских услуг в условиях Донецкой Народной Республики. Проанализированы общие оценки качества медицинских услуг, доступность медицинских услуг и оценки медицинского персонала. Выявлены социально-демографические факторы, определяющие отношение населения к качеству медицинских услуг, к страховой медицине и к перспективам развития здравоохранения. Показана связь между платной медициной и качеством медицинских услуг.*

Abstract. *The article is devoted to the analysis of a specific sociological study of the satisfaction of the population of the city of Makeyevka with the quality of medical services in the conditions of the Donetsk People's Republic. The general assessments of the quality of medical services, availability of medical services and assessments of medical personnel are analyzed. The socio-demographic factors determining the attitude of the population to the quality of medical services, to insurance medicine and to the prospects for the development of healthcare are revealed. The relationship between paid medicine and the quality of medical services is shown.*

Ключевые слова: *качество медицинских услуг, удовлетворенность медицинскими услугами, социальное здоровье, доступность медицинских услуг, страховая медицина.*

Key words: *quality of medical services, satisfaction with medical services, social health, accessibility of medical services, insurance medicine.*

Здоровый образ жизни, культура здоровья формируется и совершенствуется в процессе активного взаимодействия всех субъектов, которые принимают участие в их становлении и развитии.

Социологическое исследование позволяет выделить и глубинно изучить предоставление медицинских услуг, их качество, содержание здорового образа жизни, рассмотреть основные противоречия, которые возникают в сфере медицинских услуг на примере города Макеевка у разных групп населения.

В Российской Федерации подобные исследования уже вошли в практику и их результаты публикуются в специальных изданиях [1; 2; 3; 4]. В то же время подобных социологических исследований на новых территориях, вошедших в состав России, пока еще нет. А такие исследования очень важны для успешной и быстрой интеграции Донецкой Народной Республики и других новых территорий в состав России.

Социологическое исследование позволяет выделить особенности взаимодействия семьи, органов образования и здравоохранения, средств массовой информации по выработке у населения ориентаций на здоровый образ жизни.

Конкретно-социологические исследования, проводимые на региональном уровне, могут быть использованы как пилотные для более широких проектов, а также для принятия конкретных управленческих решений на региональном уровне.

Нами было проведено социологическое исследование мониторинг «Удовлетворенность населения города Макеевки качеством медицинских услуг» (сравнительный анализ 2013 и 2019 годов).

Методология исследования.

Целевая группа: потребители медицинских услуг – жители Макеевки в возрасте 18 лет и старше.

Метод сбора информации. Опрос проводился в форме индивидуального формализированного интервью на основе случайной многостепенной выборки.

2013 год – было опрошено 400 жителей Макеевки в возрасте 18 лет и старше, представляющих все демографические категории населения, которые проживают во всех районах города. Всего было обработано 396 анкет, 4 анкеты признаны недействительными.

2019 год – было опрошено 320 жителей Макеевки в возрасте 18 лет и старше, представляющих все демографические категории населения, которые проживают во всех районах города. Всего было обработано 318 анкет, 2 анкеты признаны недействительными.

Инструмент исследования. Анкетирование методом " facetoface".

Метод анализа данных. Программа SPSS.

Выборка. Объем генеральной совокупности в данном конкретно-социологическом исследовании – все население города Макеевки старше 18 лет.

Объем выборки – 400 лиц (в 2013 г.), 320 лиц (в 2019 г.)

Метод построения выборки – квотный по полам, возрасту, социальному статусу.

Погрешность – 5 %.

Конкретные количественные характеристики исследований 2013 и 2019 годов приведены дальше в диаграммах, см. рисунок 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

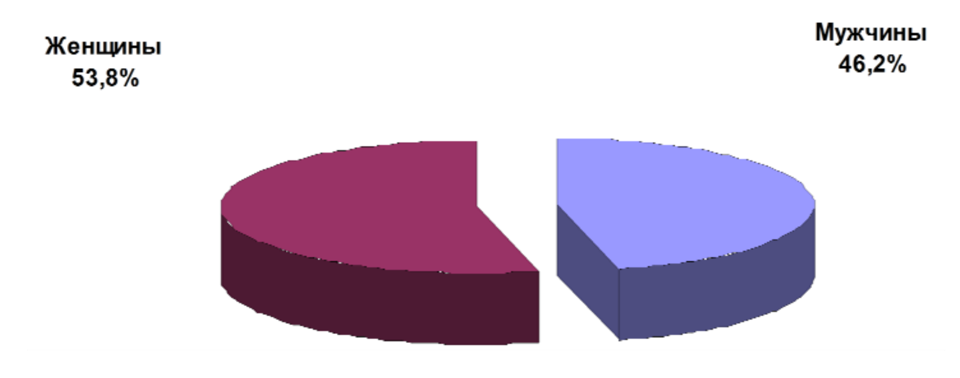


Рис. 1 Диаграмма «Пол респондентов», 2013 год

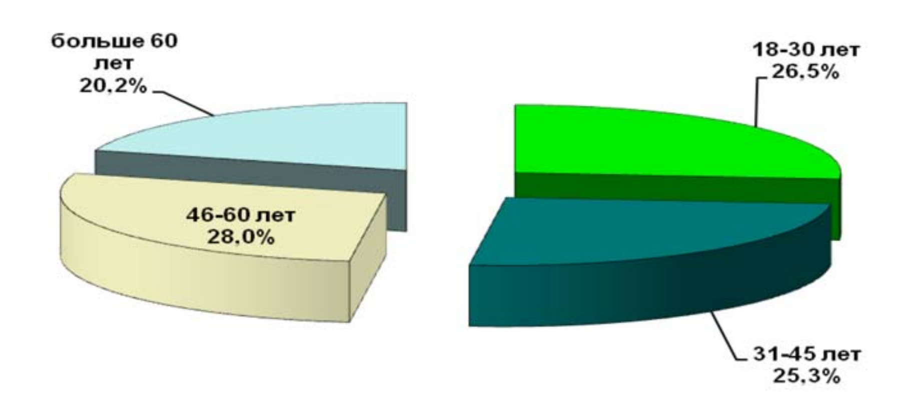


Рис. 2 Диаграмма «Возраст респондентов», 2013 год

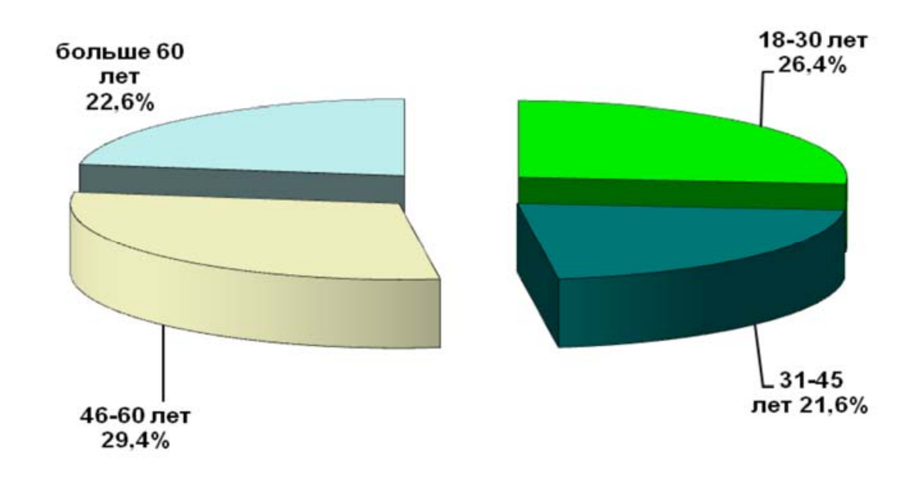


Рис. 3 Диаграмма «Возраст респондентов», 2019 год



Рис. 4 Диаграмма «Образование респондентов», 2013 год

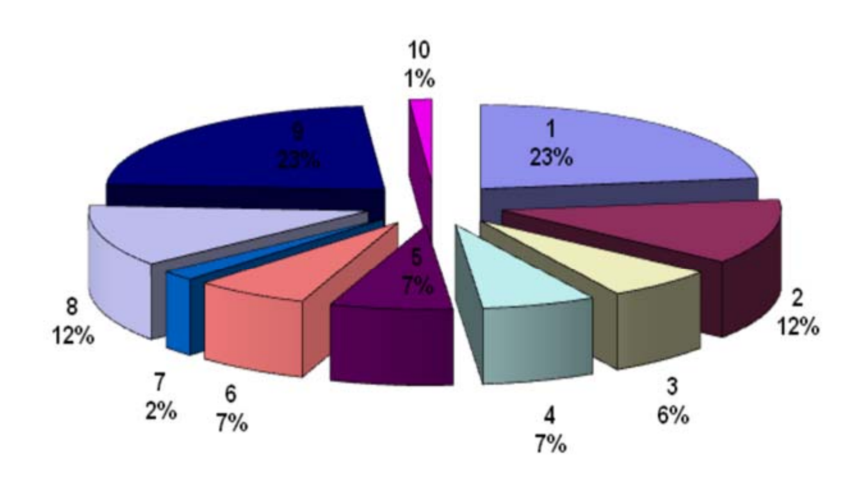


Рис. 5 Диаграмма «Социальный статус респондентов», 2013 год
Условные обозначения: 1. рабочий; 2. служащий; 3. предприниматель; 4. ИТР; 5. работник сферы культуры, образования; 6. медицинский работник; 7. домохозяйка; 8. безработный; 9. студент; 10. пенсионер; 11. другое.

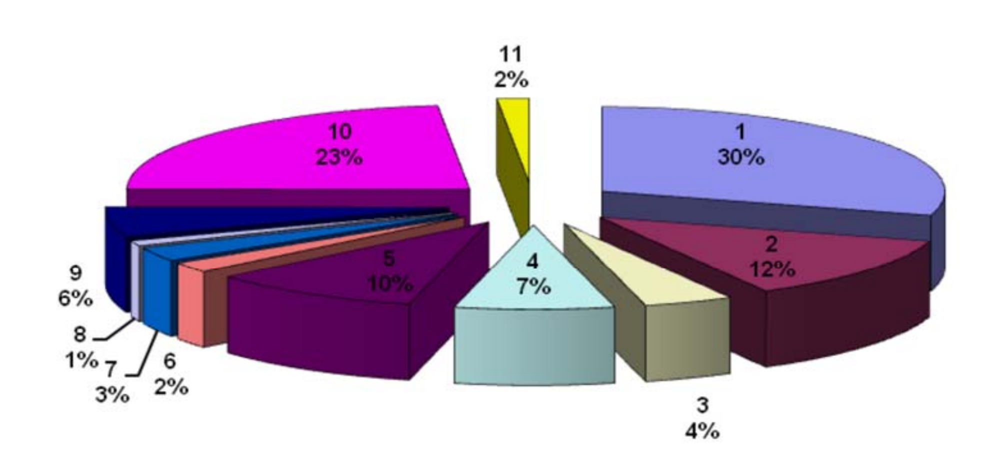


Рис. 6 Диаграмма «Социальный статус респондентов», 2019
Условные обозначения: 1. рабочий; 2. служащий; 3. предприниматель; 4. ИТР; 5. работник сферы культуры, образования; 6. медицинский работник; 7. домохозяйка; 8. безработный; 9. студент; 10. пенсионер; 11. другое.

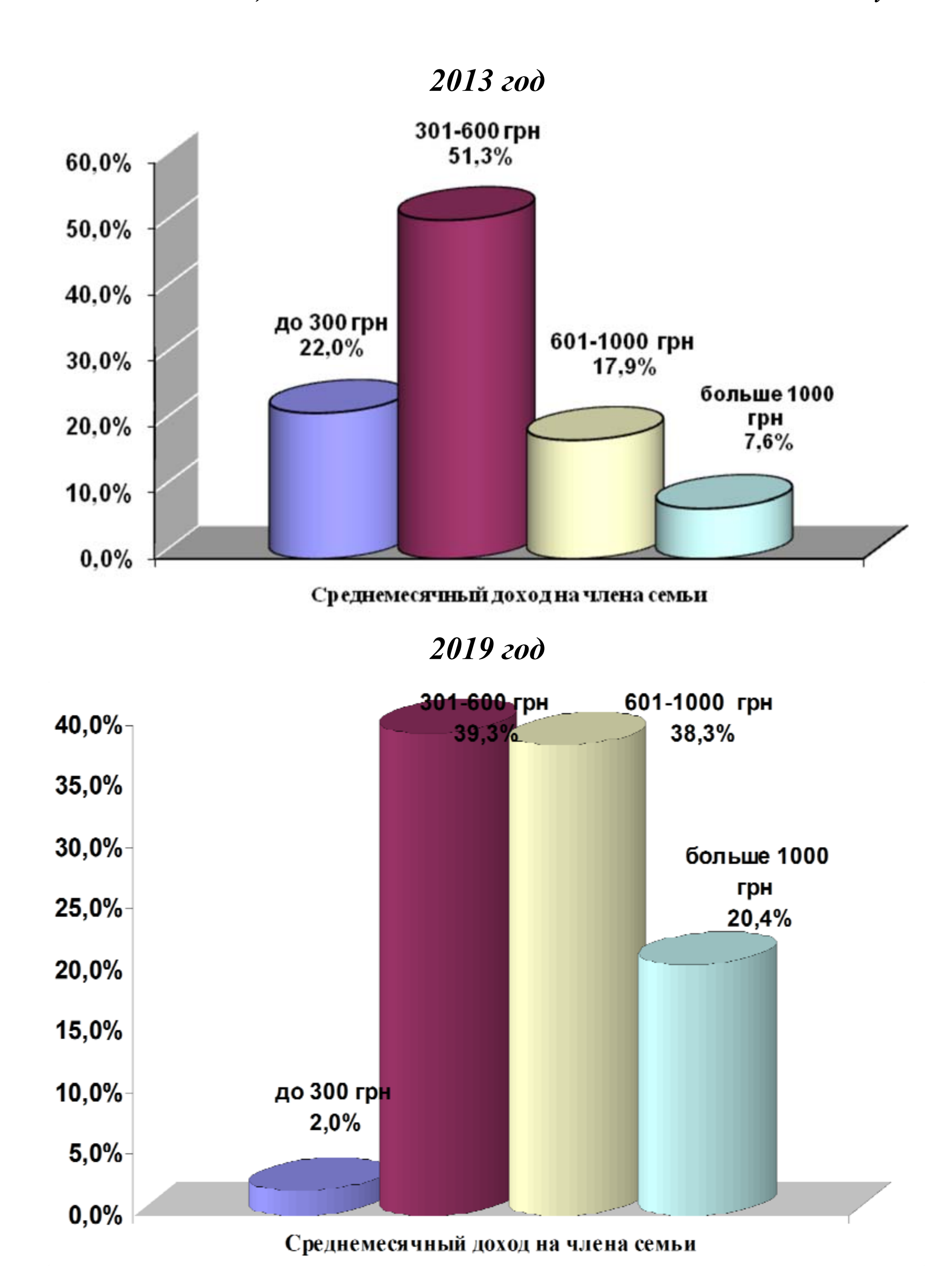


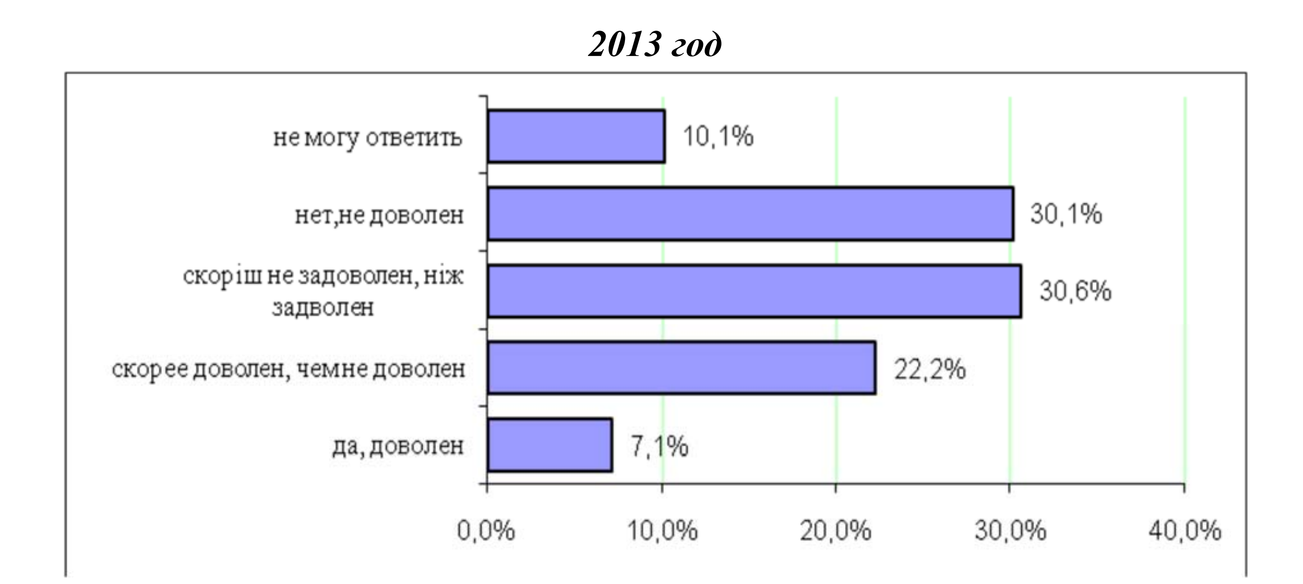
Рис. 7 Диаграмма «Ежемесячная прибыль на одного члена семьи»

Результаты конкретных социологических исследований «Удовлетворенность населения города Макеевки качеством медицинских услуг» (сравнительный анализ 2013 и 2019 годов).

Общие оценки качества медицинских услуг

Большинство наших горожан не достаточно довольны качеством медицинских услуг, которые предоставляются, причем около трети респондентов высказалось более критически – они абсолютно не довольны этим качеством. Эта тенденция сохранилась в мониторинге.

2013 год



2019 год

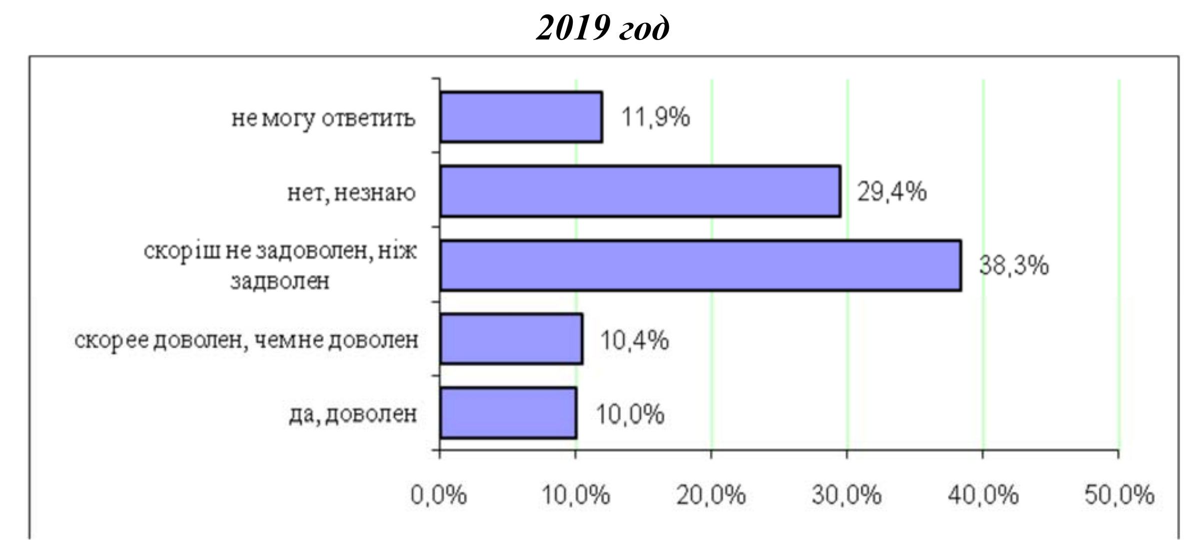


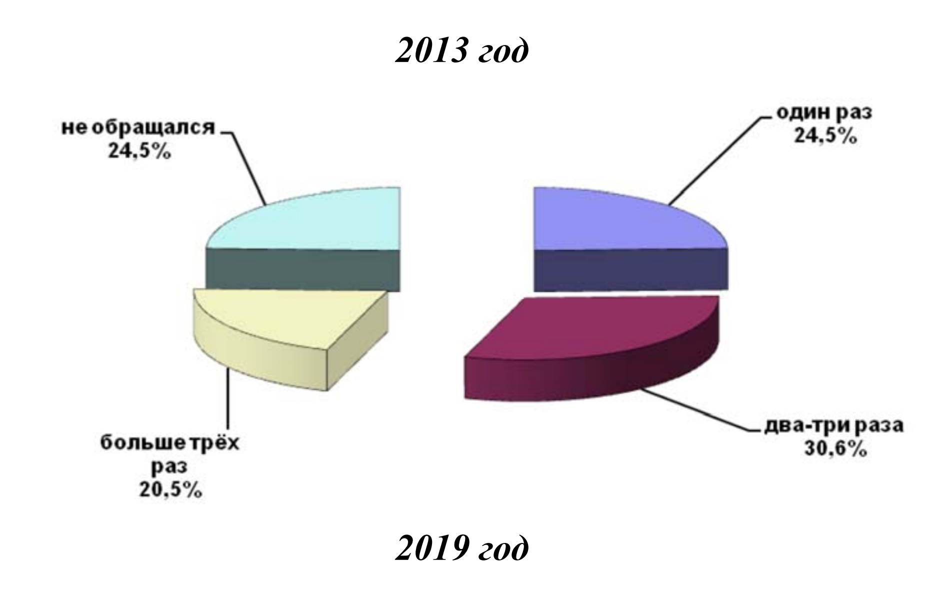
Рис. 8 Диаграмма «Ежемесячная прибыль на одного члена семьи»

2013 год: не все респонденты обращались в лечебные заведения, таких почти четверть опрошенных.

2019 год: большинство респондентов обращалось в лечебные заведения один раз (половина), также много тех, кто не обращался вообще (больше трети).

Однако анализ результатов опроса показывает, что люди, которые часто прибегают к медицинской помощи, обращаются в поликлиники и больницы, другими словами, что «плотно» общаются с врачами и знающими состояние здравоохранения не по слухам, оценивают его более критически, чем население города в целом. Да, среди тех респондентов, которые за последний год обращались к помощи врача больше трех раз, нет ни одного человека, который был бы полностью доволен медицинскими услугами, зато абсолютно недовольных среди них 35,8%. Та же тенденция сохранилась при повторном исследовании (41,8%). Для сравнения: среди тех, которые обратились за помощью врача один раз, в части таких респондентов соответственно 2013 год, – 10,3%, 28,9%; 2019 год – 11,6%, 25,9%.

2013 год



2019 год

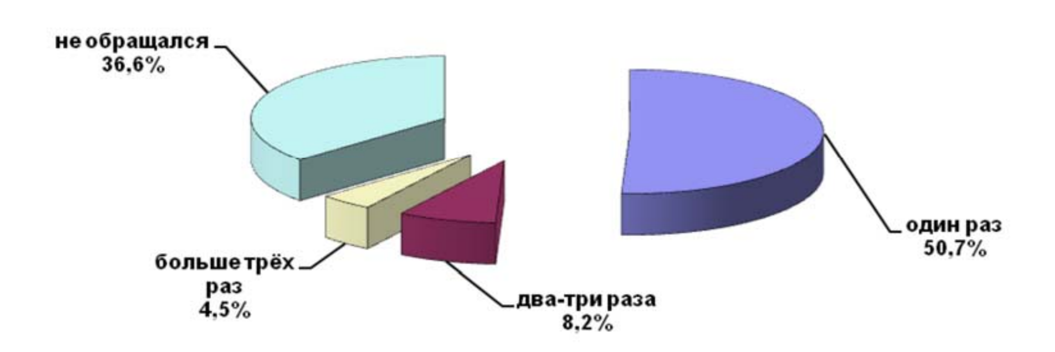


Рис. 9 Диаграмма «Частота обращений за больничной помощью.
Как часто за прошлый год Вы обращались к врачу?»

Также можно исследовать некоторую зависимость между степенью удовлетворенности медицинскими услугами и материальным положением: обеспеченные горожане больше склонны давать позитивные оценки, чем менее обеспеченные. Есть зависимость и между уровнем доходов горожан и их удовлетворенностью качеством медицинских услуг: более материально защищенные склонны к позитивным оценкам, чем менее защищенные. Скорее всего, здесь действует связь между образованием и материальным положением, когда обеспеченные могут получать более качественные услуги, чем остальное население города.

Корреляции между степенью удовлетворенности качеством медицинских услуг и полом, возрастом респондентов в опросах не было найдено.

Конкретная информация о качестве медицинских услуг, которые предоставляются медицинскими учреждениями города Макеевки, полученная из анализа открытых вопросов:

8. Назовите медицинские учреждения, которые Вам оказывали качественные медицинские услуги.

9. Назовите медицинские учреждения, качеством услуг которых Вы были недовольны.

В больше чем половине анкет (54%; 51%) были указаны конкретные медицинские учреждения. Это еще раз подтверждает актуальность исследования и остроту социальной проблемы: недостаточный уровень медицинского обслуживания.

Анализ открытых вопросов также показал, что персонифицированная оценка намного «мягче», чем общая «медицина в целом». Да, «благодарных» упоминаний о качественных медицинских услугах почти в два раза больше (214), чем «критических» упоминаний (115) в 2013 году, но в 2019 – расхождение не такое большое (109 против 88 соответственно). Подробная информация об оценке конкретных медицинских учреждений приведена в таблице 1.

Таблица 1

Оценка респондентами медицинских учреждений города Макеевки

Медицинское учреждение	*2013 год*			*2019 год*		
	Качественные медицинские услуги (количество упоминаний)	Некачественные медицинские услуги (количество упоминаний)	Общий рейтинг	Качественные медицинские услуги (количество упоминаний)	Некачественные медицинские услуги (количество упоминаний)	Общий рейтинг
Горбольница № 1	62	17	*+45*	59	19	*+40*
Горбольница № 2	35	8	*+27*	29	13	*+16*
Горбольница № 3	15	10	*+5*	14	40	*-26*
Горбольница № 4	8	6	*+2*	0	1	*-1*
Горбольница № 5	4	7	*-3*	0	1	*-1*
Горбольница № 7	9	16	*-7*	0	0	*0*
Горбольница № 8	3	2	*+1*	5	2	*+3*
Скорая помощь	4	3	*+1*	5	2	*+2*
Центральная поликлиника	32	7	*+25*	29	39	*-10*
Детская больница	4	2	*+2*	8	4	*+4*
Детская стоматология	2	0	*+2*	7	0	*+7*
Городская стоматология	7	3	*+4*	8	2	*+6*

Примечание: общий рейтинг определялся путем арифметической разницы позитивных и негативных отзывов.

Как видно из таблицы, лидеры в предоставлении качественных услуг (с точки зрения потребителей) не изменились при мониторинге:

– Горбольница №1 – рейтинг +45 (+40)

– Горбольница №2 – рейтинг + 27 (+16)

Что касается Центральной поликлиники, то она из лидеров превратилась в аутсайдеры.

В негативных отзывах также указаны:

– Поликлиника профосмотра – 11 упоминаний;

– Больница в сел. Холодная Балка – 10 упоминаний;

– Больница Калинина – 1 упоминание;

– Щегловська больница – 1 упоминание;

– Стоматология Кировського района – 1 упоминание;

Среди других медицинских учреждений (не указанных в таблице) пациенты с благодарностью вспоминают:

– стоматологию «Витас» – 4 упоминания;
– больницу в сел. Холодная Балка – 2 упоминания;
– больницу сел. Бажанова – 4 упоминания;
– поликлинику УМВД – 2 упоминания;
– стоматологию в Червоногвардейськом р-не – 2 упоминания;
– стоматологию на Мирном – 2 упоминания;
– Макеевский реабилитационный центр – 1 упоминание;
– роддом в сел. Ханжонково – 2 упоминания;
– Макеевский центр современных технологий – 1 упоминание;
– Стоматологический кабинет «Альфа-Дент» – 1 упоминание.

А также больницы города Донецка: больница Калинина – 8 упоминаний; Щегловская больница – 1 упоминание, поликлиника № 1 – 1 упоминание.

Доступность медицинских услуг с точки зрения инфраструктуры

Удовлетворенность горожан качеством медицинских услуг зависит от многих сопутствующих факторов, таких, например, как отдаленность медицинских учреждений, оперативность срочной врачебной помощи, развитие аптечной сети и тому подобное. В данном исследовании была сделана попытка выяснить, как долго жители города добираются до больницы или поликлиники, сколько времени они проводят в очередях в лечебных заведениях, насколько важны для них эти факторы.

Хотя около 40% респондентов тратят на дорогу менее полчаса, все же значительное количество горожан тратит на это значимое время – от полчаса до двух часов. Есть также небольшая зависимость между этим фактором и материальным положением респондентов: обеспеченные тратят менее времени, вероятно, используя собственный транспорт.

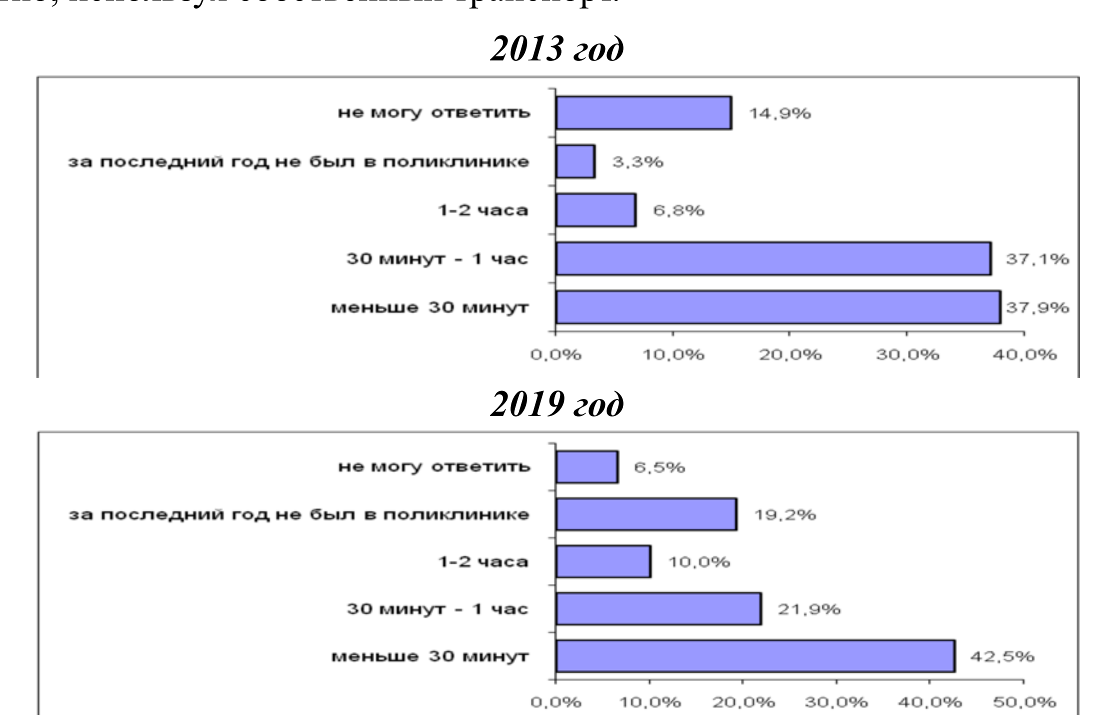


Рис. 10 Диаграмма «Как долго, как правило, добираетесь до поликлиники?»

Намного больше времени наши респонденты проводят в очереди, ожидая приема врача.

По данным исследования 2013 года только 20% респондентов тратят на ожидание меньше полчаса, тогда как 18% сидит в очереди от часа до двух, а еще 10% - больше двух часов. Причем значительная часть горожан (36,6%) проводит в очереди от полчаса до часа. В 2019 году ситуация поменялась к лучшему, хотя и не существенно: больше 40% респондентов ожидают врача менее 30 минут.

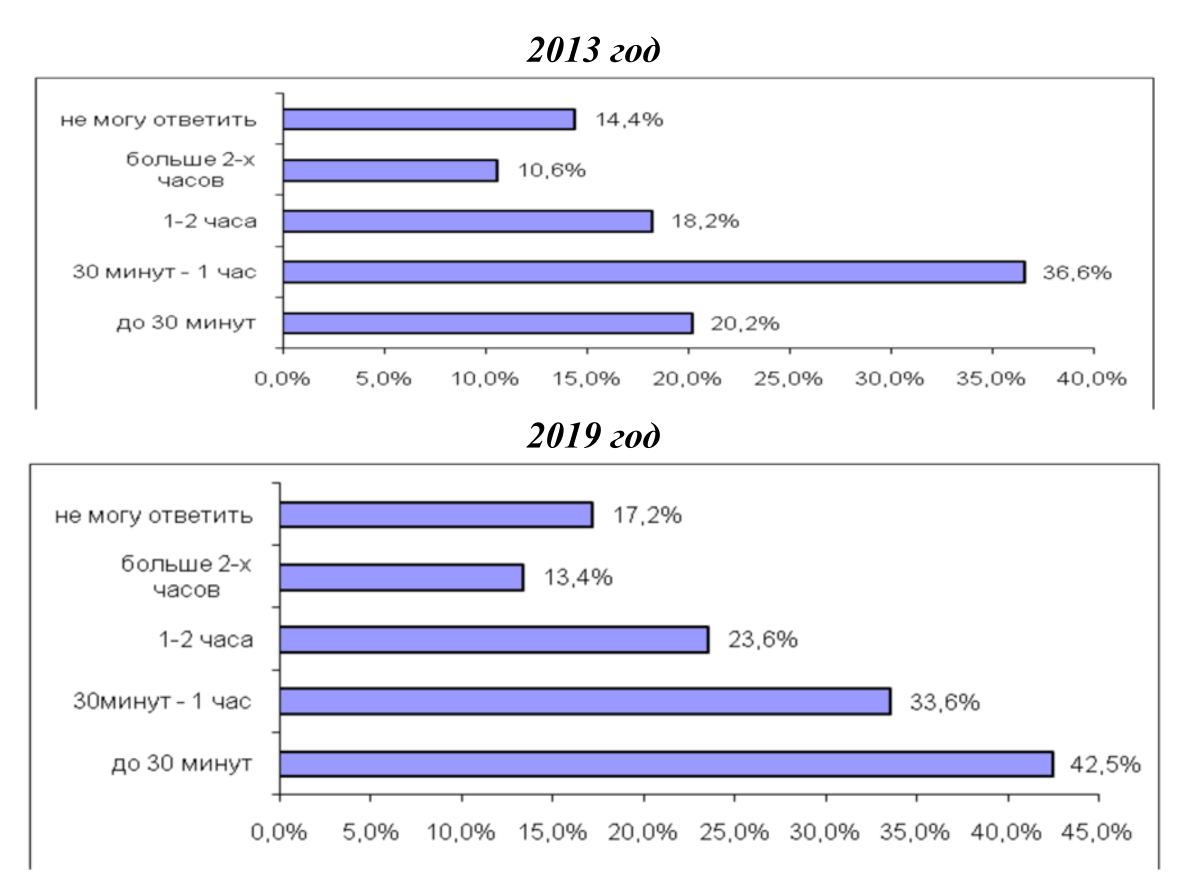


Рис. 11 Диаграмма «Как долго, как правило, добираетесь до поликлиники?»

Намного больше, чем остальные респонденты, тратят время на ожидание приема пенсионеры, люди старше 60 лет. Быстро попадают на прием только 7-8% таких респондентов. Для сравнения: таких среди 31-45-летних 28%, среди 46-60-летних – 17 %. Для сравнения в 2019 году 25,6% и 18,9% соответственно.

На доступность и качество медицинских услуг влияет и такой фактор, как наличие необходимых специалистов в районных поликлиниках, необходимость обращаться в другие лечебные заведения.

Таким образом, 41,5% (32,6%) респондентов или иногда, или часто вынуждены обращаться не в «свою», а в другую поликлинику. Это, как правило, люди с плохим здоровьем, которые вообще чаще, чем другие респонденты, обращаются в медицинские учреждения.

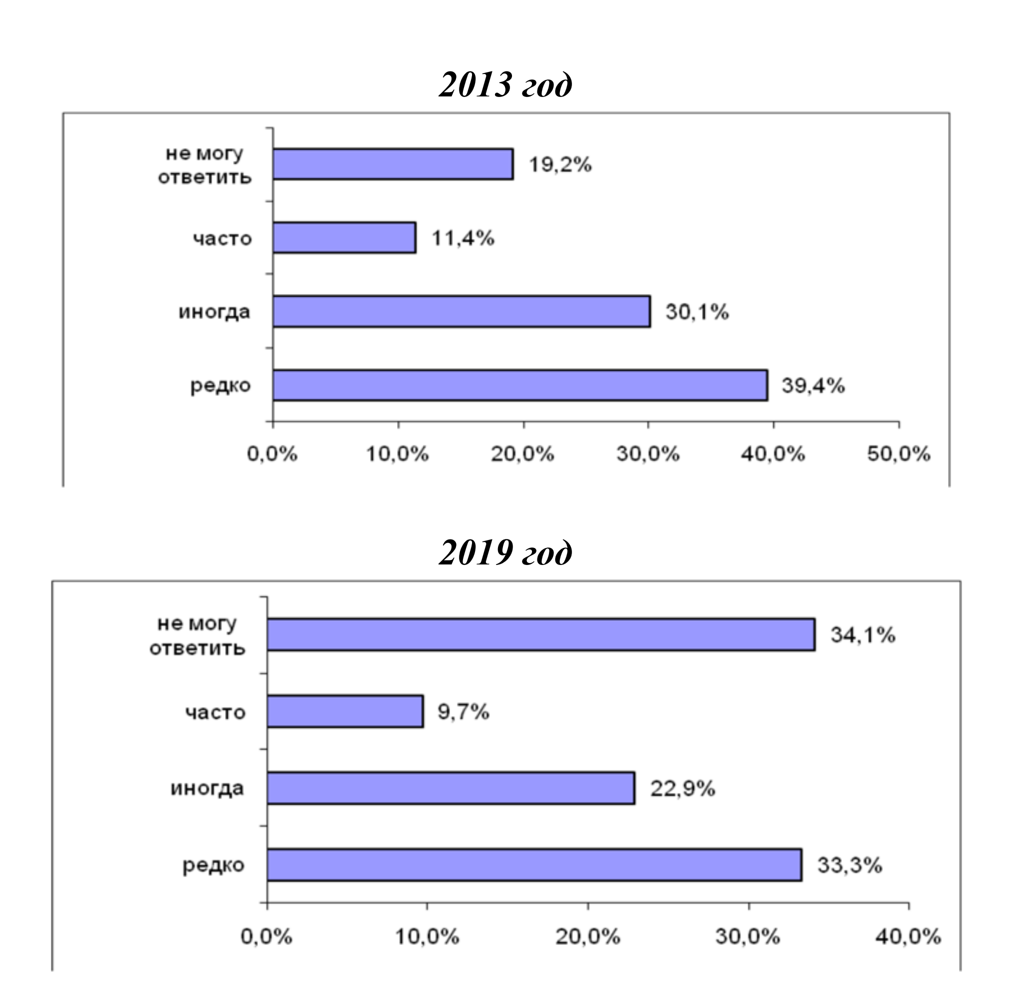


Рис. 12 Диаграмма «Как часто Вы сталкиваетесь с ситуацией, когда нужный Вам врач в вашей поликлинике не принимает, и Вам придется ехать в другую поликлинику (или другой город)?»

Список использованной литературы:

1. Баженов А.М. Социология здравоохранения / А.М. Баженов. – М., Юрайт. – 2022. – 225 с.
2. Дмитриева Е.В. От социологии медицины к социологии здоровья // Социологические исследования. – 2003. – С. 51-56.
3. Дмитриева Е.В. Социология здоровья: методологические подходы и коммуникационные программы / Е.В. Дмитриева. – М.: Центр, 2002.
4. Решетников А.В. Медико-социологический мониторинг. Руководство. – М.: Геотар-медиа. – 2013. – 800 с.
5. Решетников А. В. Социология медицины. – М. Геотар-медиа, 2010. – 965 с.

УДК 81/42

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Соловьева Нелли Владимировна, Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, E-mail: nellysolovyova@rambler.ru

Аннотация. *Статья посвящена особенностям выражения модальности в научных текстах. Дается определение научному стилю и его особенностям. Интерпретируется значение модальности с точки зрения разных авторов и способы ее передачи.*

Abstract. *The article is devoted to the peculiarities of expressing modality in scientific texts. Given is the definition of scientific style and its features. Interpreted is the meaning of modality from the point of view of different linguists and ways of its interpretation.*

Ключевые слова: *модальность, реальная и ирреальная модальность, научный стиль, категориальное значение*

Key words: *modality, real and unreal modality, scientific style, categorical meaning*

Проблема модальности и способов ее выражения была и остается одной из основополагающих не только в теории грамматики, но и других сферах лингвистики, в силу разного понимания учеными ее содержания.

Данная статья рассматривает особенности употребления модальных глаголов в научном функциональном стиле.

Функциональный стиль рассматривается как система способов выражения. Такой подход был обоснован В.В. Виноградовым в середине 40-х годов прошлого столетия. Он его рассматривал, как «…общественно осознанная и функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность способов употребления, отбора и сочетания средств языкового общения в сфере общественного или общенационального языка» [3].

Функциональные стили – разнообразные, исторически сформированные виды проявления литературного языка, которые различаются системой языковых средств и стилистических приемов, которые в каждом отдельном стиле составляют целостную систему словесного выражения.

Но понятие функционального стиля связано не только с языковыми средствам, но и с типовой ситуацией, под которой понимают совокупность речевых и неречевых условий, необходимых для вызова идентичной речевой реакции разных носителей данного языка.

В системе стилей английского языка можно выделить такие, как официально-документальный, научный, профессионально-технический, газетный, публицистический, религиозный и стиль художественной литературы.

Научный стиль – это стиль монографий и диссертаций, научных статей, рецензий, лекций, учебников, научно-популярной литературы. Потребность в унификации, необходимой для передачи научной информации и строгая

определенность номенклатуры научных понятий становятся внешними по отношению к языку явлениями, но именно такие факторы способствуют закреплению ряда языковых характеристик научной прозы.

Основной чертой научной прозы является логичность изложения. Поэтому этот стиль определяется как организация языкового материала, способствующая последовательному и систематичному изложению научных вопросов; точной передачи результатов наблюдения, эксперимента и анализа; раскрытию общих закономерностей, управляющих законами природы и общества; доказательства правильности теории.

Задание научной литературы, связанное с логичностью передачи информации выражается в синтаксическом построении научной прозы. Такие формы научного изложения, как объяснение, описание, доказательство получают эксплицитное языковое выражение в специфических синтаксических структурах, которые относятся к числу его автоматизированных форм. Текст имеет эксплицитную композиционную организацию. Каждый абзац является законченной единицей выражения и в каждом абзаце можно выделить основную мысль.

Наличие модальности в научной прозе обусловлено коммуникативной задачей этого стиля, в связи с чем наблюдаются 2 тенденции в смене значений и употребления модальных глаголов:

– тенденция нивелировать оттенки, которые характеризируют каждый глагол. Она связана с абстрактно-обобщающим характером научного стиля;

– употребление модальных глаголов в научном функциональном стиле в менее категоричном значении.

Проблема модальности остается спорной в силу сложности определения этого понятия. Этот термин имеет связь со многими науками, включая психологию, философию и логику, но чаще всего находит свое употребление в лингвистике [7]. Определение модальности представлено в лингвистическом словаре О.С. Ахмановой как «…понятийная категория, выражающая отношение того, кто говорит к тому, что он говорит, а также отношение содержания этого высказывания к действительности» [1]. Чаще всего ее определяют как категорию, которая выражает отношение между содержанием высказывания и действительностью. С дугой стороны, она определяется как отношение говорящего к реальности, к собеседнику, к себе, обстоятельствам.

Модальность интерпретируется как личностное эмоционально-оценочное отношение человека к содержанию высказывания (И.Б. Хлебникова, В.В. Виноградов) [10], [3]. В.В. Виноградов, указывая на необходимость проводить грань между разными эмоциональными формами реакции на действительность и модальной оценкой отношения высказывания к действительности, допускает при этом, что обе сферы речевых явлений находятся в тесной связи друг с другом. Кроме того, он расширил понятие модальности за счет включения слов эмоционально-экспрессивного характера к способам, которые передают модальное значение [5]. Категориальное значение модальности определяется учеными как грамматическая категория (Р.А. Будаков), синтаксическая (Л.С. Ермолаева) или семантическая (В.В. Виноградов, И.Б. Хлебникова).

Среди лингвистов существуют также разногласия в плане модальных значений реальности и ирреальности. Л.С. Ермолаева определяет реальные действия не только как выполненные, или те, которые происходили в определенный отрезок времени, но и те, реальность выполнения которых является желанной, возможной, необходимой [5]. Ирреальными являются действия невыполнимые или те, которые не могут быть выполнены в определенный отрезок времени, о которых условно говорят как о выполненных.

И.Б. Хлебникова высказывает предположение, что модальным содержанием сослагательного наклонения является модальное предположение, которое можно определить «как нереальность (гипотетичность)» [10].

Л.И. Иоффик считает, что модальные глаголы могут служить способом выражения как реальной, так и ирреальной модальности [6]. Ирреальную модальность передают:

а) формы прошедшего времени модальных глаголов в сочетании с инфинитивом в контексте настоящего времени;

Б) формы настоящего и прошедшего времени в сочетании с перфектным инфинитивом в любом временном контексте [9].

Все остальные способы употребления модальных глаголов в сложном сказуемом остаются в рамках реальной модальности.

Выражение отношения сообщенного к действительности в плане реальности или ирреальности отображается также в понятии субъективная модальность.

Основным способом оформления модальности в этой функции является категория наклонения. На синтаксическом уровне «объективная модальность» представлена противостоянием форм ирреальных синтаксических наклонений (условного, желательного, изъявительного, повелительного). Категория изъявительного наклонения содержит в себе объективно-модальные значения реальности, то есть временной определенности. Соотношение форм ирреальных способов, которые характеризуются временной неопределенностью при помощи специальных модификаторов (глагольных форм и частиц), то же выражение относит к плану желаемого или необходимого.

Субъективная модальность показывает отношение говорящего к тому, о чем он говорит. В отличие от объективной модальности она является факультативным признаком высказывания. Значения, которые составляют содержание категории субъективной модальности, не является однородным. Многие из них не имеют прямого отношения к грамматике. Содержательную основу модальности составляет понятие оценки в широком смысле этого слова, включая не только логичную классификацию того, что сообщается, но и разные виды эмоциональной реакции.

Ю.С. Степанов считает, что модальность не является ни субъективной, ни объективной, а объективно-относительной категорией.

Модальные глаголы очень часть используются в английской научной прозе, что объясняется их ролью в выполнении коммуникативной задачи научного стиля, так как построение научных теорий и их доказательство невозможны без высказывания возможности существования того или иного процесса.

При выполнении основной функции (первого члена составного модального сказуемого) модальные глаголы выражают модальное отношение субъекта к действию, то есть ее необходимость, возможность или желание, при чем каждое из них имеет основное значение, на котором базируются возможные оттенки этого значения [4].

Самым употребительным глаголом, выражающим значение необходимости, является глагол *must.* Это основное его значение, но в разных условиях контекста на него могут наслаиваться разные оттенки, такие как обязательность, неизбежность, вынужденность. Из всех глаголов он наиболее категоричен. Его употребление предполагает невозможность выполнения действия. Если в общелитературном языке значение необходимости может иметь оттенок вынужденности в силу обстоятельств, в научном функциональном стиле выражение необходимости выражает объективно существующую необходимость. Эта необходимость заключается в обязательности и неизбежности процессов или явлений, вызванных определенными фактами объективной действительности или возникающих в определенных условиях.

Для употребления глагола *must* в значении необходимости существует синтаксический контекст, которые предполагает присутствие его в главном предложении при наличии придаточного предложения причины или условия, объясняющие необходимость выполнения действия.

Для научного стиля характерным является его употребление в значении необходимости как логичного вывода, который исходит из определенных предпосылок. Соотношение между предпосылкой и выводом о необходимости выполнения действия может выражаться лексико-синтаксически – при помощи слов *therefore, so*, *accordingly, hence, thus*.

Глагол *should* выражает необходимость, но не так категорично как *must,* поэтому в литературном языке он употребляется для передачи совета или повеления. В научном стиле глагол сохраняет отсутствие категоричного оттенка, но обладает большей степенью субъективности, поэтому употребляется, чтобы показать необходимость действия человека по отношению к материалу или изучаемому вопросу. Этим объясняется характер глаголов умственной деятельности, встречающихся в сочетании с *should: remember, examine, not miss.* В научном стиле глагол может также использоваться для обозначения совета, но в своеобразной форме, обусловленной коммуникативными задачами данного стиля – в форме инструкций или указаний.

Глагол *ought,* выражающий необходимость, похож по значению с *should,* но отличается большей субъективностью и передает необходимость, обусловленную мыслью одного человека, которую могут не разделять другие. Субъективное отношение говорящего подтверждается использованием таких наречий, как *probably, perhaps, rather.*

Основной оттенок необходимости, обусловленный субъективной мыслью говорящего, передает и глагол *shall* в предложениях, содержащих обещание заставить кого-то сделать что-то. В основном, глагол употребляется в стиле художественной литературы. Ф.Р. Пальмер считает, что формальной чертой глагола в значении обязательности является невозможность его замены глаголом *will [12].* Влияние научного стиля проявляется в модификации значения глагола

shall в научном тексте. Иногда можно прослеживать ослабление оттенка субъективности при сохранении значения обязательности выполнения действия.

Для глагола *can* как в научном, так и в общелитературном языке главным является выражение возможности, вытекающей из наличия условий для выполнения действия или отсутствия преград для выполнения действия. Наличие условий понятно из синтаксического или лексического контекста.

Обоснование возможности может выражаться при помощи обстоятельства образа действия в форме герундия или существительного с предлогом *by,* которое конкретизирует способ осуществления возможности выполнения действия.

Для глагола *may* главным в общелитературном языке является значение возможности на основании разрешения. В научном стиле употребление глагола с одним оттенком значения ограничивается исключительно дискуссией или заключительной частью работы, в которой рассматриваются общие вопросы. Для других видов научных публикаций характерно употребление глагола с оттенком альтернативной возможности выполнения действия. В этом смысле мы говорим о возможности или невозможности выполнения действия. Альтернативный оттенок проявляется при противопоставлении двух компонентов, объединенных союзами *or, but, while.* Вместе с основным значением альтернативности в научном стиле *may* может наряду с глаголом *can* отражать значение возможности, которая исходит из наличия условий для выполнения действия. Так, в предложении могут быть ссылки на источники, в которых рассматривается данный вопрос.

Вопрос о значении глагола *will* связан с трудностями, так как сложно различать модальный глагол *will* в функции части составного модального сказуемого и вспомогательный глагол в аналитической форме будущего времени. Кроме того, среди лингвистов нет единообразия в отношении форм будущего времени в современном английском. Категорию будущего времени признают В.Н. Ярцева, А.И. Смирницкий, И.П. Иванова, в то время как О. Есперсен, Б. Стренг, Л.С. Бархударов не включают особые формы будущего времени в систему времен английского глагола.

В связи с вышесказанным можно констатировать существование спорных положений. Если считать глагол *will* только модальным, то следует говорить о его полисемии, то есть употреблении его в разных значениях. Если признать в английском языке существование будущего времени, то можно сделать вывод, что некоторые из значений, приписываемые модальному глаголу *will* (значение повторности, предположения или атрибутивного значения) передаются в действительности формой будущего времени.

Ф.Р. Пальмер отмечает что *will* как модальный глагол означает инициативу говорящего или адресата, выраженного 2-м лицом. В общелитературном языке глагол *will* употребляется в значении выявления желания и передает разные оттенки – готовность, решительность, желание, а при возражении – нежелание, отказ выполнить действие [12].

Мы рассмотрели употребление модальных глаголов в научном стиле. Сложность заключается в том, что категория модальности охватывает широкий круг значений, таких как коммуникативная целенаправленность высказывания,

выражение экспрессивно-эмоциональных, стилистических значений. Вот почему существует много точек зрений, касающихся определения модальности как грамматической категории. Кроме того, модальные глаголы приобретают разные оттенки в зависимости от коммуникативной ситуации (функционального стиля).

Употребление модальных глаголов в научной прозе обусловлено требованиями коммуникативной ситуации, потому что написание научных работ невозможно без построения научных теорий и их доказательства и именно модальные глаголы помогают в выражении возможности существования того или иного процесса. Но выбор модальных глаголов определяется особенностями научного стиля, что приводит к смене оттенков их значений.

Список использованной литературы:

1. Ахманова О.С. Лингвистический словарь терминов. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 608 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В кн.: Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике – М.: Наука, 1975. – С. 53-87.
4. Давыдова Л.А. Элементы модальности в структуре современного английского предложения: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук. – М., 1968. – 21 с.
5. Ермолаева Л.С. Система средств выражения модальности в современных германских языках (на материале нем., англ., швед. и исланд. яз): автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук / 1-й Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – Москва: [б. и.], 1964. – 15 с.
6. Иофик Л.И Структурный синтаксис английского языка / Л.И. Иофик. – Из-во Ленинградский университет, 1971.
7. Никонова Е.А. Средства реализации модальности в текст средств массовой информации (на примере анлоязычного политического эссе и аналитической статьи) // Филологические науки. Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 19.
8. Солганик Г.Я. Текстовая модальность как семантическая основа текста и важнейшая стилевая категория // Синтаксическая стилистика. – М.: КомКнига, 2014. – 192 с.
9. Тертычный А.А. Жанры периодической печати. – М.: Аспект Пресс, 2014. – 318 с.
10. Хлебникова И.Б. Сослагательное наклонение в современном английском языке. – М., 1958. – С. 8-9.
11. Palmer F.R. Mood and modality / F.R. Palmer. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 243 p.
12. Palmer F.R. Mood and modality (2nd edn.) / F.R. Palmer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 236 p.
13. Palmer F.R. Modality and the English modals, 2nd edn. / F.R. Palmer. – Harlow: Longman, 1990. – 220 p.

УДК 81

КИТАЙСКИЕ И РУССКИЕ СОМАТИЗМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Чжан Юнчао, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

E-mail: zhang13508371331@163.com

Аннотация. *Представляя собой древнейшее средство передачи информации и обмена эмоциями, сопровождая возникновение и развитие общества человечества, соматизмы как обусловленная обществом форма создаются при определенной культуре и отражают историю, обычаи, вероисповедание, мораль, систему ценностей, даже и менталитет народа. В последние годы соматизм выполняет значительную функцию в профессиональной международной коммуникации. К примеру, в процессе переговоров по соматизмам партнёры узнают друг у друга намерения и отношение, что во многом определяет, заключат ли контракты. Мы часто видим, что будучи субъектами коммуникации мужчины и женщины имеют разные критерии поведения, и по этой причине поступают по-разному. В данной статье мы рассматриваем, существует ли гендерность как одна из особенностей при использовании соматизмов.*

Цель исследования заключается в анализе гендерности как одной из особенностей использования китайских и русских соматизмов в профессиональной международной коммуникации. В методы исследования включаются: метод сравнения, метод перечисления. В процессе исследования мы пришли к выводу, что на использование соматизмов оказывает влияние огромное количество социальных факторов, в том числе и гендерность. В связи с тем, что роли женщин и мужчин в ожиданиях общества являются разными, применены разные принципы и правила использования соматизмов.

Abstract. *Representing an ancient means of transmitting information and exchanging emotions, and accompanying the emergence and development of human society, somaticisms, as a form conditioned by society, are created under a certain culture, and reflect history, customs, religion, morality, a system of values, even the mentality of the people. In recent years, somatism has been performing a significant function in professional international communication. For example, in the process of negotiations on somatism, partners learn from each other's intentions and attitudes, which determines whether contracts will be concluded. We often see that as subjects of communication, men and women have different criteria of behavior and act differently. In this article, we consider whether gender exists as one of the features when using somatisms in order to use them correctly in this communication.*

The purpose of the study is to analyze gender as one of the features of the use of Chinese and Russian somatisms in professional international communication. The research methods include: the comparison method, the enumeration method. In the end, we came to the conclusion that the use of somatism is influenced by a huge number of social factors, including gender. Due to the fact that the roles of women and men in society's expectations are different, different principles and rules have been applied on the use of somaticisms.

Ключевые слова: *гендерность, соматизм, профессиональная международная коммуникация, социальный фактор, невербальная коммуникация.*

Key words: *gender, somatism, professional international communication, social factor, non-verbal communication.*

В профессиональной международной коммуникации невербальные и вербальные средства зачастую смешиваются. В коммуникации люди часто придают огромное значение языку и не обращают внимание на наличие соматизмов. Коммуникация между людьми не отделена от языка, но, как считают эксперты, на самом деле соматизмы играют более важную роль. Известный лингвист David Abercrobie говорил, что мы говорим голосовым аппаратом, но мы общаемся всем телом [1]. И соматизм как форма, обусловленная обществом, создается при определенной культуре в целях передачи информации и обмена эмоциями, и отражает историю, обычаи, вероисповедание, мораль, систему ценностей, даже и менталитет народа. Из этого следует, что соматизмы являются неотъемлемой частью человеческой коммуникации также и в профессиональной международной коммуникации. В данной статье мы рассматриваем, что гендерность имеет место при использовании соматизмов.

До появления звуковой формы языка, предки современного человека начали использовать невербальную коммуникацию, всякие невербальные знаки широко были использованы в целях передачи различной информации. Представляя собой особое общественное явление испокон веков, соматизм ассоциируется с факторами общества, в том числе и с позиции гендерности. В связи с различиями в гендерности и манерах коммуникации, обусловленными разными половыми и общественными культурами, будучи субъектами коммуникации, мужчины и женщины имеют разные физические, психологические черты, и разные критерии поведения, тем самым существует большие разницы в использовании соматизмов. В этой части мы рассматриваем, как гендерность влияет на использование китайских и русских соматизмов в международной профессональной коммуникации.

Мы часто видим, что в профессиональной коммуникации на международной арене у китайских мужчин и женщин жесты, сидячее и стоячее положение совсем не одинаковые. Мы отмечаем, что соматизмы, который используют китайские мужчины, приобретает сильный характер, а соматизмы,

которые используют китайские женщины, приобретают нежный характер. Всё зависит от того, что у них разные критерии позы: у мужчин преобладают твердость, энергичность и сила. А у женщин преобладают гибкость, нежность и элегантность. Так, женщина должна стоять растянутой вертикально фигурой（亭亭玉立）, ходить маленьким шагом (芊芊细步） и смотреть на человека слегка вращением глазами (秋波微转). Такие соматизмы совпадают с эстетическим сознанием.

Если речь идет о гендерности в выражении лица, то улыбка служит объектом, который стоит проанализировать в первую очередь. Китайский народ предпочитает улыбаться, в обществе распространяется концепция о улыбке: улыбнулись – стали моложе на десять лет. И гендерность придает огромное значение использованию соматимов. В профессиональной коммуникации на международной арене китайкие женщины часто смеются, накрыв рукой рот (掩口而笑） или не показывая зубы (笑不漏齿). А китайские мужчины могут смеяться от души (开怀大笑） или лицом к небу (仰天而笑). Известный пример: 15 ноября 1971 года Цяо Ваньхуа, занимавший в то время должность заместителя министра иностранных дел, смеялся лицом к небу в Генеральной Ассамблеи ООН от принятия резолюции «Восстановление законных прав Китайской Народной Республики в Организации Объединённых Наций», а женщины вместе с ним в делегации смеялась, не показывая зубы. Здесь мы подчеркиваем разные принципы улыбки китайских мужчин и женщин. Сдержанность явно отражается в использовании женщинами выражения лица, а мужчинами – непринужденность выражения эмоций.

Можно сказать, что гендерность как особенность использования соматизмов не является вымышленной. Она представляет собой повсеместное явление, что отражается не только в китайских соматизмах, но и в русских соматизмах. Приведём несколько примеров, которые свидетельствуют о влиянии гендерности в процессе использования русских соматизмов.

В международных переговорах часто замечается то, что русские мужчины сидят, расставив ноги, а русские женщины сидят, скрестив ноги. Первое сидячее положение означает заявление о праве занять и использовать какой-либо пространство, в таких международных профессиональных ситуациях, в которых обе стороны имеют равенство, этот соматизм объясняется амбицией держать всё под контролем, что соответствует стилю поведения русских мужчин, что по гендерности не престало использовать женщинам. А второе сидячее положение означает сдержанность и воспитанность, что совпадает с женственностью [3].

Находясь в состоянии сомнения и находясь один на один с тяжелыми мыслями в международных переговорах, русские мужчины привыкли поглаживать подбородок или потирать челюсть, а русские женщины зачастую слегка потирают щеки или переднюю часть шеи [3].

Если речь идёт об улыбке, то важно отметить, что для русских улыбка имеет такое негативное значение, как ухмылка, издевка, усмешка. Есть некоторые поговорки, которые чётко охарактеризуют типовое представление о улыбке: улыбнуться – скоро известись; смех без причины – знак дурачины. Так что в международной профессиональной коммуникации не принято улыбаться, тем более незнакомым. Для русских мужчин, кто считает себя сильным, разумным и серьезным, улыбка это отражение легкомысленности. В связи с этим в международной профессиональной коммуникации русские мужчины всегда серьезны. Например, улыбка Владимира Путина на совместной пресс-конференции с канцлером Германии Олаф Шольц имеет насмешливое значение. Рассмотрим ситуацию:

– Будет ли война в Европе? Исключаете ли вы войну в Европе? – задал вопрос журналист.

– Что касается войны в Европе, господин Федеральный канцлер только что сказал, что люди его поколения – а я отношусь к этому поколению – с трудом себе представляют какую-то войну в Европе. Но ведь мы с вами были свидетелями войны в Европе, развязанной как раз блоком НАТО против Югославии. Крупная военная операция с нанесением ракетно-бомбовых ударов по одной из европейских столиц, по Белграду, – это же было, без санкции Совета Безопасности Организации Объединённых Наций. Это очень плохой пример, но он бы, – сказал, улыбаясь, Владимир Путин» [6, с. 1].

Легко понять, что улыбка в данном случае применяется для того, чтобы насмехаться над НАТО. В основном же в разговорах на серьезные и важные темы русские мужчины не улыбаются лишний раз. А вот у русских женщин на лице зачастую появляется улыбка. Улыбка в данном случае выступает как природное качество, которое демонстрирует потенциальную заботу и передает приветствие. Такая улыбка прочно укоренилась в осознании русских женщин как норма женственности в процессе переговоров.

Подведем итоги. На использование соматизмов оказывает влияние огромное количество социальных факторов, в том числе и гендерность. В связи с тем, что роли женщин и мужчин в ожиданиях общества различаются, имеют место разные принципы и правила использования соматизмов. Из приведённых в исследовании примеров видно, что использование китайских и русских соматизмов имеет определенную логическую поведенческую основу, которая становится особенно прозрачной в процессе ведения международных переговоров.

Список использованной литературы:

1. Abercrombie, David (1991). Fifty years in phonetics. – Edinburgh: Edinburgh University Press.

2. Гуриева С.Д., Удавихина У.А. Особенности вербальных и невербальных коммуникаций в переговорах // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 3 (47). – С. 76-85.

3. Этикет рукопожатия и его значение при деловой встрече // Деловой этикет и деловой протокол [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://delovoi-etiket.ru/ (дата обращения: 12.02.2022).

4. Дутова Н.В. Гендерное невербальное поведение в контексте межкультурной коммуникации // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2015. – № 2. – С. 24-27.

5. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в коммуникации: гендерный аспект кинесики // Вопросы филологии. – 2004. – № 2 (17). – С. 81-89.

6. Посольство Российской Федерации в соединённой Королевстве Великобритании и Северной Ирландии: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rus.rusemb.org.uk/fnapr/6095 (дата обращения: 12.02.2022).

7. Чеботарёва Н.А., Александрова А.А. Кросс-культурные особенности жестов в невербальной коммуникации // Интерактивная наука. – 2017. – № 10. – С. 39-40.

8. Шкляр Т.Л. Невербальное общение, как вариант деловых коммуникаций // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. – 2015. – № 4 (48-2). – С. 33-36.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Международный научный журнал

Выпуск № 10 / 2022

Подписано в печать 15.12.2022

Рабочая группа по выпуску журнала

Ответственный редактор: Морозова И.С.
Редактор: Гараничева О.Е.
Верстка: Мищенко П.А.

Издано при
поддержке ГБОУ ВО
«Донбасская аграрная
академия»

ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»
приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов,
аспирантов, докторантов, а также других лиц,
занимающихся научными исследованиями,
опубликовать рукописи в электронном журнале
«Психология человека и общества».

Контакты:

E-mail: donagra@yandex.com
Сайт: http://donagra.ru

